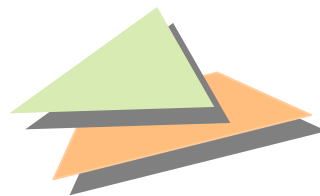


Les Acteurs de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire :

« des éducateurs de rue dans les Collèges »

L'expérience de la Prévention Spécialisée du Nord

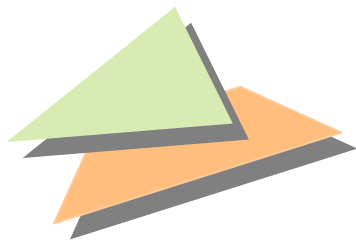


- 2004 -

*Pascal PITEUX, Chargé de Recherche
Jean-Marie BASILIEN, Conseiller Technique*

ASSOCIATIONS PREVENTION SPECIALISEE NORD

112 rue d'Arras – BP 473 – 59021 LILLE CEDEX
Tél. 03.20.16.81.40 - Fax : 03.20.60.11.76 – Email ⇨ secretariat@apsn-prev.fr
SIRET 339 620 890 00030 – NAF 9499 Z



Si depuis les lois Ferry de 1881 et 1882, l'école eut à défricher de nombreuses questions, l'échec scolaire, les incivilités et les violences sont aujourd'hui inscrits comme événements sur le tableau noir du quotidien de l'encadrement des établissements scolaires comme des professeurs et des élèves.

Inégalitaire, la relation à la connaissance et au savoir, à l'éducation et à la transmission, qui lie l'enseignant et l'élève, qui implique un rapport d'autorité, semble être de plus en plus difficile à gérer. Certains d'ailleurs se prennent à penser l'école sur le modèle de la cité, évoquant l'élève citoyen.

Dans la confrontation grandissante à des phénomènes d'intolérance et de violence, dont les causes semblent relever autant de facteurs internes qu'externes, plusieurs acteurs de la communauté éducative ont été conduits à imaginer un partenariat entre l'école et la Prévention Spécialisée pour enrayer certaines conduites déviantes, développer le sens du respect des personnes, de l'Institution et de ses règles, pour inscrire de façon plus réelle l'environnement et les parents dans la vie de l'établissement. Plusieurs initiatives s'inscrivant dans ce partenariat ont tenté de répondre à des questions que l'aide de mesures traditionnelles n'avait pu résoudre.

De ce partenariat il ressort que les expériences qui n'avaient pas eu l'occasion d'être capitalisées avaient besoin de l'être. Ainsi ont été mis en évidence à la fois une série de conditions nécessaires à la réussite de ce partenariat et la nécessité de donner à cette forme d'intervention sociale les outils d'une reconnaissance par un référentiel métier commun et des modalités d'évaluation permettant de consolider les pratiques de partenariat.

Si de façon rapide les conditions formelles et informelles de la réussite d'un partenariat école-prévention tiennent pour une part importante à la motivation des différents partenaires de faire vivre un projet de prévention, il nous a semblé important d'approfondir les conditions de réussite de ces expériences sur le terrain et de faire état des dynamiques sociales à l'œuvre qui participent à la recomposition des pratiques professionnelles par l'innovation partenariale.

De ce point de vue le dispositif A.L.S.E.S. est bien une nouvelle forme d'innovation sociale et de coopération suscitée par le Conseil Général du Nord, l'Education Nationale et les Associations de Prévention Spécialisée du Nord.

Dans l'immense majorité des cas, l'innovation est la résultante de la volonté d'acteurs émergents à résoudre l'inadéquation des réponses traditionnelles, par "l'invention" de réponses nouvelles.

Les A.L.S.E.S. témoignent d'une "recomposition" des pratiques de Prévention Spécialisée, recomposition en recherche d'adaptation avec notamment, la montée de la violence et des tensions dans les collèges.

Il s'agit là d'une innovation riche d'enseignements.

Patrick BANNEUX
Président de l'A.P.S.N.

Dans un contexte de profondes transformations, comme celui qui caractérise ce début de siècle, il faut bien comprendre que c'est au cœur des institutions productives (l'entreprise, l'administration, l'association), que les hommes et femmes adultes doivent apprendre à surmonter le choc du changement par l'inventivité dans leurs relations sociales de coopérations."

Renaud SAINSEAULIEU

Dans le cadre de sa mission de centre de ressources, l'APSN a été chargée par Caroline NIO, vice-présidente du Conseil Général du Nord, de réaliser, au terme de cinq années d'expérience accumulée par les ALSSES, un diagnostic des conditions de réussite de cette nouvelle forme d'intervention de la prévention spécialisée, ainsi qu'un relevé des compétences qu'elle mobilise sur le terrain. L'objectif prioritaire est d'en stabiliser les pré-requis et secondairement d'éviter son instrumentalisation ou son interprétation à d'autres fins que celle du cadre général de la prévention spécialisée, au sein de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Dans l'énoncé des conditions de réussite nous allons au-delà de ce que nous avons constaté comme éléments positifs, en mobilisant également différents travaux de recherche dont les préconisations et conclusions sont transférables ici.

Les ALSSES constituent pour nous une recomposition professionnelle, sans renoncement au socle éthique (valeurs et principes) de la prévention spécialisée, dans une diversification des modes d'action en prise sur l'évolution des formes d'inadaptation et d'exclusion. Cette recomposition ne se substitue ni au travail de rue ni à la présence sociale, ni encore aux accompagnements éducatifs qui y prennent naissance par l'adhésion.

Etre dans le collège et sur le quartier au sein d'une équipe de prévention c'est toujours pour l'ALSSES, éducateur de prévention, être comme les autres membres de l'équipe d'un quartier, dans l'entre-deux, acteur d'interface aux espaces sécants de la famille, de la communauté, du quartier, du collège et des univers multiples des jeunes pour "aller vers", "pour faire avec". Ce qui le différencie, c'est de l'être à l'intérieur d'une institution fréquentée chaque jour par des jeunes âgés de 12 à 16 ans.

Cette idée d'être aussi "dedans" et non plus exclusivement "dehors" mais cependant dans une posture similaire, s'enracine également dans un fait social inquiétant, le rajeunissement des conduites dites anomiques.

1. *Genèse*

C'est à l'initiative de la ville de Lille qu'en février 1995, un groupe inter-institutionnel basé sur le volontariat, s'interroge sur la progression alarmante de la violence dans les collèges, de la dégradation du climat et des liens sociaux, et sur les réponses partenariales possibles.

Ce groupe réunissait régulièrement quatre principaux de collège, l'élú de quartier accompagné du chef de projet de Lille-Sud et le directeur général de l'association "*Itinéraires*". Le CCPD, le Conseil Régional et la Direction des Emplois de Service de la ville étaient représentés. L'Inspection Académique et le Rectorat n'étaient pas représentés lors de ces premières consultations.

Les polices municipale et nationale n'assistèrent qu'à la première réunion puisque l'hypothèse de créer des vigiles ou des agents d'ambiance dans les collèges fut rapidement écartée, y compris par ces deux corps de police. Elle fut mise de côté au profit d'une intervention éducative¹ qui progressivement fut esquissée comme l'une des conditions du soutien et de la consolidation des liens entre les collèges et leurs environnements.

A partir de ce recentrage consensuel sur la question éducative, le concept d'Acteurs de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire s'esquissa comme réponse potentielle à expérimenter dès lors que les concertations eurent abouties à un accord quant à la nécessité de la présence d'un professionnel de la prévention spécialisée dans et hors l'enceinte du collège.

Il est important de noter que dans ce processus la légitimité des partenaires fut d'emblée interrogée par l'ensemble des acteurs présents en fonction de l'objectif de l'intervention. Cette configuration initiale constitue la plate forme d'un partenariat basé sur des choix d'acteurs engagés.

Tant au sein de l'institution qu'au niveau du quartier il fut question "*de rendre possible une prise en compte plus globale des difficultés des élèves à entretenir des relations équilibrées et constructives avec la communauté éducative*"². Refus implicite d'une segmentation abusive de l'action sociale et d'une dissociation des différentes figures de l'adolescence, au profit d'une approche de la relation adultes/jeunes ré-équilibrée (ce qui ne signifie pas égalitaire) ; Affirmation du nécessaire avènement d'une communauté éducative transversale, décloisonnée, participante d'un objet commun : l'éducation des jeunes comme processus global.

¹ La sécurité fut unanimement considérée comme relevant d'une autre préoccupation.

² Patrick BANNEUX, Président de l'APSN, document interne.

2. La formalisation d'engagements et les modalités de soutien à l'initiative³

C'est par voie de convention tripartite (Ville / Education Nationale / Association "Itinéraires") que furent créés trois postes dans trois collèges et quartiers lillois, avec prise de fonction le 4 Mars 1996.

Ces expériences furent soutenues d'instances de régulation positionnées à différents niveaux supports :

1. la constitution d'un groupe d'appui externe composé des trois principaux de collège, d'un représentant de GASPARG⁴, d'un représentant de la Caisse d'Allocations Familiales, d'un représentant de la ville et du directeur général de l'association "Itinéraires".
2. la formation d'un groupe d'appui interne au collège réuni à l'initiative du principal,
3. la mise en œuvre interne à l'association "Itinéraires" d'une réunion spécifique ALSES animée par le directeur général,
4. la participation des ALSES aux réunions d'équipes éducatives de leur secteur géographique.

Enfin, puisqu'il s'agissait d'une expérience partenariale nouvelle dont les fruits devaient permettre de tirer les enseignements essentiels à la pertinence, à la cohérence et à la régulation de ce nouveau mode de coopération, il fut mis en chantier avec "Cordée Ingénierie", une action-recherche associant l'ensemble des acteurs.

Cette action recherche constitue le versant réflexif des fonctions supports autant qu'une modalité de diffusion et de transfert de l'innovation.

Il nous semble que sans le vouloir et sans le savoir, ce type de structuration et de diffusion de l'innovation emprunte davantage au modèle du laboratoire du Centre de sociologie des innovations de l'Ecole des mines (un construit social qui élabore l'innovation par l'interaction de différents acteurs aux rationalités différentes) qu'aux modèles plus usuels de la recherche-action.

Selon Françoise Cros "*il existe peu d'innovations selon ce modèle dans le monde scolaire*"⁵ Pour que cela soit le cas dit encore Françoise CROS il faut "*sortir des règles instituées [...] sortir de l'impersonnalité, fabriquer des objets communs, trouver des lieux où s'expriment les controverses, [...] introduire de l'incertitude.*"

³ Ou comment réduire les risques de l'innovation...

⁴ GASPARG : Groupe Académique de Soutien Pour les Adolescents à Risques.

⁵ Françoise CROS, "L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux" in "Les logiques de l'innovation" sous la direction de Norbert ALTER, La Découverte, Paris 2002.

3. Les premiers éléments de stabilisation, la base du développement de l'initiative

L'ensemble des acteurs fut capable de procéder à une première observation de la fonction d'ALSES à partir des dispositions prises pour interroger le bien fondé de cette innovation et pour garantir au mieux le déroulement, l'ajustement et l'amélioration de l'initiative commune, au terme de la première année d'expérimentation sur trois sites différents.

Cette première exploration à été réalisée à partir du travail effectué par des acteurs de prévention spécialisée rompus à la présence sociale, il faut le souligner, mais en situation de transférer leur posture dans un univers institutionnel.

Deux catégories simples et opératoires furent alors retenues : l'être (la posture) et le faire (l'opérationnalité).

L'être :

- Etre à l'écoute des élèves, en groupe ou individuellement ;
- Etre à l'écoute des enseignants ;
- Etre un lien jeunes / collègue / parents / quartier / groupe d'élèves ;
- Etre un relais et un facteur de lien.

Le faire :

- Faciliter les réponses pédagogiques collectives ;
- Animer des collectifs au sein du collège ;
- Solliciter et aider la mise en œuvre de journées thématiques ;
- Identifier les jeunes en difficulté et intervenir auprès d'eux et de leurs familles avec leur adhésion ;
- Rendre possible et coordonner la communication.

En même temps que ce relevé des qualités relationnelles relatives à la posture et des savoir-faire opérationnels liés à l'agir de l'ALSES, trois premières conditions organisationnelles et professionnelles furent identifiées :

1. l'ALSES se devait d'être issu et membre d'une équipe éducative de prévention spécialisée implantée sur un quartier et être reconnu par ses pairs autant que par les habitants,
2. sa fonction nécessitait des aptitudes relationnelles transgénérationnelles et transculturelles,
3. il devait être exempt de liens hiérarchiques avec le collège et détaché des contraintes des programmes scolaires.

En juin 1997 le cabinet "E2I" fut chargé d'une investigation évaluative qui s'est avérée positivement concluante. En 1999 les ALSES furent financés par le Département du Nord au titre des orientations de la prévention spécialisée au sein de l'ASE.

4. Les résistances et stratégies défensives d'acteurs des collèges

Aujourd'hui la prévention spécialisée du Nord compte une vingtaine d'ALSES. Les réussites sont inégales, les pré-requis n'ont pas toujours été respectés. Par ailleurs des facteurs structurels et contextuels interagissent.

L'intervention de "personnels" externes à l'Education Nationale, hors statut de la fonction publique, peut heurter des syndicats susceptibles d'y voir à la fois une forme de concurrence et les prémisses d'une externalisation du service public et de la mission éducative.

Il faut noter qu'en 1997/1998, quelques bruits sur des projets d'externalisation étaient parvenus aux oreilles attentives des syndicats enseignants, ce qui ne prédisposait pas les acteurs au dialogue et à la coopération mais favorisait la défiance et créait les conditions d'élaboration de stratégies défensives.

Ces tensions peuvent se réguler en explicitant collectivement les facteurs contextuels et les enjeux dans lesquels les différents protagonistes/coopérateurs sont pris. Il nous semble que cette démarche d'explicitation n'ait pas été suffisante.

Depuis l'avènement des dispositifs partenariaux et la multiplication des formes de coopérations transversales plus généralement, la concurrence des acteurs socio-éducatifs s'exprime le plus fréquemment par des stratégies aussi défensives que les prés carrés seraient menacés par l'émergence de nouvelles formes de professionnalité.

L'évaluation réalisée en juin 1997 par le cabinet "E2I" mettait en évidence des contestations radicales de l'initiative engagée. Celles des CPE nous apparaissent ou très atténuées ou inversées dans le sens de l'adhésion, celles des assistantes sociales tentent à persister avec moins de force qu'à l'origine cependant.

Six ans ont passé et les résistances des assistantes sociales ne restent notamment fortes dans les collèges ou les ALSES sont absents. Ailleurs des ajustements se sont généralement opérés et les effets d'apprentissage de la coopération apparaissent comme une re-médiation d'usage, dans le temps.

Nous confirmons les constats établis par le cabinet E2I, en les nuanciant cependant :

- La survalorisation des ALSES ne fut pas que la conséquence "*du bruit fait autour de cette expérimentation*" mais aussi le fruit d'erreurs de communication dues sans doute à la forte conviction des promoteurs de l'expérience. A titre d'exemple, un texte proposant l'articulation d'une plate-forme éducative scolaire, largement diffusé, comprenant 9 paragraphes sur les acteurs opérationnels, cite à 14 reprises l'ALSES et 4 fois l'assistante sociale. Bien sûr aujourd'hui il faut pondérer cette maladresse par "l'effet nouveauté" d'alors mais imaginer aussi l'effet déstabilisant auprès des assistantes sociales.

- L'autonomie des ALSES n'est pas une représentation sociale des assistantes sociales, "*un sentiment*", c'est une réalité qui tient de la fonction même d'acteurs occupant des interfaces multiples, interne/interne et interne/externe, fonction qui participe de cette innovation "dans l'environnement scolaire" nécessitant une multiplicité de liens partenariaux autant que la capacité à les mobiliser.

Les ALSES (éducateurs de prévention spécialisée) et les assistantes sociales scolaires sont issus de deux univers socioprofessionnels structurellement et culturellement très différents, il semble que ce facteur ait été minoré dans l'accompagnement de l'expérience. Le fait que les uns et les autres appartiennent à des professions emblématiques du travail social avait peut-être été envisagé comme suffisant pour faciliter la coopération.

C'est également au sein associations de prévention spécialisée des administrateurs et des éducateurs vont faire entendre leur scepticisme ou leur opposition et c'est assez rapidement que schématiquement deux groupes d'acteurs "*légalistes*" raidissent leurs positions :

- une partie des assistantes sociales de l'Education Nationale considérant qu'il s'agissait d'une forme de doublon de leur mission,
- des professionnels et bénévoles de la prévention spécialisée estimant qu'en vertu de son principe de non institutionnalisation, il y avait risque de glissement institutionnel et d'instrumentalisation.

Cependant, malgré ces réticences et en même temps grâce à elles comme expression d'un débat et d'une mise à l'épreuve qui suscite des motivations diverses, nous avons constaté une adhésion de la majorité des acteurs que nous avons rencontrés à ce jour. Cette adhésion n'est ni aveugle ni totale, elle est souvent pondérée par des propositions d'amélioration qui témoignent que la dynamique engagée est davantage accompagnée que freinée.

5. Les résistances et stratégies défensives d'acteurs de la Prévention Spécialisée, le questionnement des principes fondateurs

Depuis la genèse de cette nouvelle forme d'action éducative de la prévention spécialisée du Nord, l'expérience s'est enrichie. A l'APSN, nous avons engrangé des méthodes formatives et ce rapport a pour but de stabiliser cette pratique, d'en établir les conditions et contours⁷, afin de l'améliorer et d'en éviter des adaptations hasardeuses. Elles nuiraient tant au sens qu'à l'image de ce type d'action éducative dont la "valeur sociale ajoutée" est constatée dans la plupart des cas, dans le département du Nord.

⁶ Dans l'acception du terme selon N. ALTER, acteurs frein en opposition et / ou résistance aux "pionniers innovateurs".

⁷ En complément des travaux de l'observatoire neutre et du cabinet E2i

Il est aussi utile de rappeler que la prévention spécialisée a toujours prôné l'interdisciplinarité des équipes éducatives et que le nouveau métier d'ALSES peut en être une illustration particulière ; il s'agit d'une nouvelle discipline émergeant des métiers traditionnels du travail social exercés depuis longtemps en prévention spécialisée. Il s'agit ici d'approcher le "degré d'intégration" de cette innovation au-delà des premiers constats positifs et encourageants pour les initiateurs et les partenaires engagés, au-delà des a priori négatifs pour les acteurs qui la considèrent comme une forme d'hypothèque de leurs missions et professionnalités.

6. La pratique à l'épreuve de l'expression de sa réalité

Pour éclairer l'action que mène un ALSES au quotidien nous mobiliserons des exemples de situations problématiques qui sont relatés par Jean Marc HOGUET et ses collègues, ALSES.

C'est aussi l'occasion, au moyen de données chiffrées cette fois, de dire quelques mots à propos des questions sensibles de "libre adhésion" et "d'absence de mandat nominatif", principes qui ne sont en rien incompatibles avec le fait d'exercer la mission de prévention spécialisée dans une institution scolaire.

Sur un total de 150 accueils et entretiens réalisés au sein du collège⁸ par JM HOGUET, 99 l'ont été à la demande directe des élèves, 9 à son initiative. Qu'en est-il des 42 autres (soit moins de 30%) ?

Ils ont tout simplement été incités, comme cela arrive sur le quartier à l'initiative d'un partenaire du travail social.

Ces incitations sont majoritairement celles des enseignants (18) puis celles du CPE (12), moins celles de certains parents (9), enfin très minoritairement celles du principal et de son adjointe (3).

Le jeune reste donc libre d'adhérer à la proposition autant qu'à la relation qui peut s'en suivre. Autre fait significatif, environ un tiers des demandes sont féminines (55). En prévention spécialisée cette proportion est rarement atteinte.

Dernières informations : 40 élèves ont nécessité des accompagnements éducatifs de long terme ; L'ALSES rencontre également des groupes de 3 à 6 élèves en régulation de tensions et résolution de conflits, également pour des échanges sur un sujet de préoccupation, ces jeunes ne sont pas comptabilisés ci-dessus.

Quelques exemples d'actions éducatives, individuelles et collectives, extraites du rapport d'activité de Jean-Marc HOGUET, de ses collègues Julia GALLET et Francine BLAS.

⁸ Donc à l'exclusion des autres contacts sur le quartier.

C. est en 6ème.

Il vient régulièrement me voir avec cinq autres élèves de sa classe. Ce temps se déroule toujours selon le même rituel : de 12h30 à 13h00, autour du repas au restaurant scolaire (57 % des élèves sont demi-pensionnaires au collège), et de 13h00 à 13h45, dans mon bureau. Les discussions tournent autour des loisirs, des familles d'origine (sans que nous entrions dans le détail) et surtout des relations entre les uns et les autres.

Rituel à l'identique du passage au local.

Dans ce groupe, bien qu'il y soit parfaitement intégré, C. a une place à part : il est souvent le sujet du conflit que les élèves évoquent et semble se mettre fréquemment dans des situations difficiles pour lui. Il pleure souvent et j'apprends en outre, par le groupe, qu'il « oublie » régulièrement de faire signer son carnet de liaison. Les renseignements que je récolte auprès des professeurs, le confirment et indiquent que ses résultats scolaires sont largement en dessous de ses possibilités. Je décide de le rencontrer seul à seul, d'autant qu'il en est demandeur, à partir de mi-Avril.

Une interaction entre relation individuelle et action collective.

Très vite, nous sommes amenés à évoquer sa place particulière dans la famille et ce sentiment de culpabilité qui semble massif chez lui. Je travaille donc à comprendre ce qui se joue. Pourquoi porte-t-il ce poids ? Comme C. vit un drame à chaque fois que ses parents rencontrent des professeurs, jusqu'à présent il m'a été impossible de les rencontrer avec C. qui refuse catégoriquement cet entretien. Je dois d'abord comprendre en quoi cela est vécu par lui comme dangereux.

De l'offre relationnelle à la libre adhésion, l'amorce du travail clinique

Je vérifie par le comportement de C., qui se modifie dans l'interaction avec les autres, que nous travaillons dans la bonne direction. Pourtant, je constate qu'à chaque fois que nous parlons des relations avec les parents, la souffrance est omniprésente. Pour l'instant, mes interventions cherchent à rassurer C. et à le préparer à une rencontre avec sa famille. Nous pourrions sans doute la programmer quelques semaines après la rentrée 2002.

La formulation des premiers objectifs éducatifs de l'accompagnement individualisé

Cet exemple montre une intervention en cours, non achevée. On peut déjà constater qu'au travers des discussions ayant pour sujet des préoccupations quotidiennes, un groupe d'élèves a facilité la prise en charge individualisée d'un de leurs pairs.

Comme sur le quartier un groupe d'adolescents attire l'attention d'un "éduc" sur la difficulté de l'un d'entre eux.

B. est en 3ème.

Très vite, au début de l'année scolaire, les professeurs me demandent d'essayer de le rencontrer pour son comportement violent et nouveau avec les autres élèves. Finalement, c'est lui qui prend l'initiative d'un rendez-vous pour aborder sa difficulté à gérer le fait que, selon lui, les autres « le cherchent et l'insultent ». J'apprends alors rapidement de sa bouche, que ses parents viennent de se séparer et qu'ils ont l'intention de divorcer. C'est alors qu'en lien avec la C.P.E., un véritable marathon commence.

Le conflit entre les parents est tel que B., ainsi que ses sœurs, se trouvent pris dans ce conflit qui ne lui appartient pas et qu'il est en position d'être un porteur de message, tantôt en direction de son père, tantôt en direction de sa mère.

Je n'entrerai pas dans les détails de cette situation, mais les entretiens avec B. et aussi avec ses parents furent extrêmement nombreux et difficiles : mon travail a consisté à faire en sorte que les parents et les enfants retrouvent une place conforme à celle qui devait être la leur, de façon à ce que le conflit des parents ne devienne pas celui des enfants. De leur côté, compte tenu de ces éléments, la C.P.E. et l'équipe de direction ont veillé à réguler les conflits entre B. et de nombreux autres élèves, dont B. se montrait à la fois victime et coupable.

Nous avons pu ainsi, en essayant de traiter le fond du problème, rendre la souffrance des parents et de leurs enfants plus supportable et éviter à B. le conseil de discipline qui aurait très bien pu avoir lieu si nous n'avions pas travaillé sur le contexte où la violence de B. prenait son origine.

Cet exemple montre bien qu'il est important, à chaque fois que c'est possible, de comprendre le contexte dont découle un acte et de chercher à le modifier.

D. est un garçon de 5^{ème}.

C'est un bon élève, sportif, apparemment bien intégré. Pourtant, il vient me voir car il se sent, dit-il, différent des autres élèves, a des difficultés à s'imposer jusqu'à subir quelques actes humiliants (« vols » systématiques de ses desserts à la cantine, notamment...).

C'est décidé, il n'y a rien à faire, il veut absolument quitter le collège et poursuivre sa scolarité dans un établissement privé. Il refuse totalement ma proposition d'aide dans le sens où, certes, il vient régulièrement m'expliquer ce qu'il ressent, mais a la certitude que son problème ne pourra pas être réglé à l'intérieur du collège. En conséquence de quoi, il me demande de convaincre son père, fervent défenseur de l'idée d'une école « laïque et républicaine », qu'il doit coûte que coûte changer d'école.

Une mobilisation de la communauté éducative, une identification du rôle de l'ALSES...

... celui d'un tiers capable de problématiser la situation et de solliciter une approche compréhensive de l'institution.

Une action préventive qui réduit les risques d'exclusion...

...en garantissant l'institution par l'entrée dans un processus de résolution.

L'élève en réussite scolaire attire peu l'attention de l'institution.

L'ALSES est bien identifié comme neutre par rapport aux enjeux de l'institution.

Mais il me prévient, convaincre son père sera extrêmement difficile et l'idée de cette confrontation l'angoisse profondément, même si c'est son désir que je le fasse. Je décide donc de rencontrer son père avec lui mais j'ai une autre idée derrière la tête.

En effet, comme je m'y attendais, père et fils ne se comprennent pas. La communication est totalement bloquée : dans un premier temps, Monsieur refuse d'entendre que D. a un problème ; il le nie en prétendant que cela va finir par s'arranger. Je travaille donc à rétablir la communication entre D. et son père. Monsieur finit, avec beaucoup d'émotion, par expliquer que le problème de son fils le touche particulièrement et qu'il a lui-même, dans le passé, été confronté à quelque chose de semblable. D. se met alors immédiatement à pleurer et à nous donner davantage de détails sur ce qu'il ressent de l'emprise des autres dans laquelle il se sent pris. Je fais alliance avec son père et nous lui disons que nous allons essayer de lui fournir des outils pour qu'il se sorte de ce problème : nous estimons que dans un mois, le problème sera résolu.

Deux semaines plus tard, D. vient m'expliquer comment il a réussi à se sortir d'affaire. Effectivement, aujourd'hui, je continue à être attentif à ce garçon et je constate qu'il évolue au collège comme un poisson dans l'eau.

La conclusion que nous pouvons tirer est que D. avait avant tout besoin d'être entendu par son père. Toute tentative pour régler directement ce problème au collège aurait été un échec sans ce préalable. C'est D., d'ailleurs, qui a trouvé la force de s'en sortir. Le problème n'était pas entre D. et le collège, il était avec son père.

Une classe de 5ème

L'ambiance de la classe est mauvaise : insultes, racisme, vols... Les professeurs intervenant auprès de ces élèves ont du mal à faire cours dans de bonnes conditions.

En discutant avec la professeur principale, nous avons convenu de travailler en demi-groupe, le but de l'heure de vie scolaire étant de les faire réfléchir sur différents sujets choisis au préalable avec eux et l'enseignante.

Les thèmes abordés ont été :

- La rumeur : qu'est-ce que c'est ? Comment elle naît ? Comment elle se propage au sein d'une classe et au collège ? Comment on peut éviter qu'elle s'étende ? ...
- La violence : une mise en commun de ce que chacun entend par violence, insultes, agressivité, injustice...

Les élèves étaient présents malgré « le créneau matinal » de l'heure de vie scolaire (8h). Ils ont participé activement, ont pu s'exprimer librement, se dire les choses d'individu à individu sans qu'il n'y ait d'incident.

Un seul regret : nous aurions dû démarrer ce travail plus tôt dans l'année scolaire.

Problématisation ;

Médiation ;

Stratégie éducative ;

**Et
résolution...**

**... en différenciant
causes,
symptômes et
conséquences.**

**Une mise en évidence
de la notion de
communauté
éducative plaçant
l'adolescent au centre
de la coopération.**

**Mobilisation et
participation.**

Une autre classe de 5ème.

5 filles de 6ème prennent spontanément rendez-vous avec moi. Elles ont entendu parler de l'ALSES et désirent discuter de tout et de rien. Les premiers rendez-vous permettent à chacune de mieux se connaître et d'aborder petit à petit, leurs difficultés.

Puis, elles décident de parler du problème qui les amène : un garçon de leur classe se fait racketter régulièrement par un élève. Elles ne savent pas comment aborder le sujet avec les professeurs car le racketteur ainsi que le racketté, les obligent à ne pas parler. De plus, elles ne désirent pas être repérées par le groupe classe comme étant « des balances ».

Après négociation avec le groupe, nous décidons que j'aborderai le problème avec leur professeur principal en leur promettant que leur nom ne serait pas divulgué aux protagonistes afin d'éviter d'éventuelles représailles.

Dans ce groupe, les filles ne voulaient pas parler par peur des autres. Le professeur n'était pas repéré comme étant une personne neutre et pouvant tenter d'intervenir auprès des uns et des autres tout en tenant compte de leur demande.

La grande difficulté reste de faire entendre et respecter cette demande par les adultes du collège.

La médiation par les pairs.

Une formation de médiation par les pairs avait été mise en place à destination d'un certain nombre d'enseignants, il y a déjà quelques années mais n'avait pas eu de suite auprès des élèves. Les outils ont cependant été réutilisés par les professeurs durant l'heure de vie scolaire.

Cette formation a été mise en place cette année à destination de 9 enseignants, de la C.P.E. et de 2 aides éducatrices. Elle s'est échelonnée sur 3 jours. L'intervention de Madame EGE de « Génération Médiateurs » a été appréciée, semble-t-il, de tous les participants.

La suite du travail doit maintenant s'engager dès la rentrée prochaine. Un projet écrit a été réalisé par l'équipe pédagogique. Les enseignants semblent conscients de ce que peuvent apporter des élèves médiateurs au sein du collège.

Par binôme, deux personnes, ayant suivi la formation, vont, à leur tour, former des élèves de 5ème. La difficulté sera sans doute d'organiser cette formation. Cela implique un aménagement de l'emploi de temps des élèves de ce niveau afin de faciliter le travail et la coordination des formateurs.

Le souhait de ne former qu'un niveau de classe l'année prochaine est volontaire. Il s'agit pour l'équipe pédagogique de s'atteler à ce projet de manière constructive. Il semble qu'elle soit consciente de l'investissement que ce travail représente à long terme.

Le temps de la reconnaissance et de l'écoute,

La création d'un espace intermédiaire qui autorise une parole difficile...

... qui favorise la négociation et la régulation.

La neutralité comme ressource et ressort de la confiance.

Réactiver les dynamiques sociales...

... et les élargir à d'autres acteurs...

... qui placent les adolescents en situation de régulateurs de vie scolaire.

Au-delà de la discipline, la question collective du « vivre ensemble ».

L'ALSES comme développeur de nouvelles sociabilités.

Ces exemples révèlent le travail de lien et de médiation comme expression permanente de cette nouvelle activité de prévention spécialisée. On constate aussi que l'identification des ALSES comme acteurs n'appartenant pas à l'institution scolaire (acteurs non-institutionnels ?) génère une forme de confiance qui permet à l'ALSES d'être informé, alerté par des élèves sur des situations qu'ils auraient plus difficilement confiées aux représentants de l'institution. La médiation par les pairs fait pareillement émerger la responsabilité et la solidarité des élèves autant qu'elle valorise ces notions.



L'approche systémique des ALSES apparaît également comme "décodeur" de ce qui se joue entre parents, élèves, enseignants, et équipe de direction. Ce décodage facilité par les multiples interfaces qu'occupe l'ALSES, aide à la compréhension de tous, réduit les crispations et facilite la résolution collective :

Une CPE : *"Je suis une fervente de cette nouvelle forme d'intervention [...] X est bien identifié par les élèves dans son rôle interne/externe, [...] l'acceptation de la différence des rôles avec l'assistante sociale reste un problème"*.

Un principal : *"Aujourd'hui nous pourrions difficilement nous en passer, les enseignants y ont de plus en plus recours, même si au début il y avait de la méfiance [...] par corporatisme peut-être"*.

Un autre principal : *"L'ALSES est un facteur d'apaisement. C'est un bon négociateur [...] c'est le fait qu'il n'appartienne pas au collègue qui lui permet cette position"*.

"L'action des ALSES est un facteur d'innovation. C'est aussi une posture innovante pour l'Education Nationale que de s'inscrire dans la vie du quartier et la vie associative".

Un ALSES : *"le fait que les enseignants puissent concevoir à un moment donné qu'on cherche avec eux des solutions a aussi pour conséquence de les déculpabiliser un peu et d'avancer ensemble"*.

"on peut apporter des explications, on peut relativiser un moment d'excitation, un comportement collectif ou individuel".

Un juge : *"Les assistantes sociales n'ont pas la possibilité d'aller dans les familles, elles sont intra scolaires. Les ALSES ont un réseau et peuvent faire le lien [...] ils remplissent un vide et notamment entre le signalement et l'audience qui peut intervenir plusieurs semaines plus tard. Ils sont en proximité de la vie des gens [...] leur projet associatif est bien balisé, c'est une garantie [...] Dans le judiciaire, nous avons des échéances, nous sommes temporalisés, nous ne sommes pas dans la demande mais dans l'application de la loi, les ALSES sont dans la durée et dans l'adhésion."*

7. De l'innovation à l'incorporation des pratiques

"Décrire la trajectoire d'une innovation suppose de considérer les conditions initiales (les inventions organisationnelles) comme des sortes de vides. Les acteurs s'y engagent pour donner sens et efficacité à leur activité. Cet engagement est collectif. Mais il n'est pas synchronique : au départ comme au point d'aboutissement, les acteurs n'ont pas les mêmes conceptions de l'usage et du sens à donner à l'innovation⁹."

L'absence de réponses à la montée de la violence dans les collèges, le désarroi culpabilisé des enseignants, la difficulté des éducateurs à joindre sur le quartier une population scolarisée, constituent "*des sortes de vides*" que l'ensemble des acteurs ont voulu combler au moins pour partie. Si ce n'était pour donner "*sens et efficacité à leur activité*", ce fut sans aucun doute pour en renforcer le degré.

Les conditions difficiles pour chacun à répondre de sa mission furent incitatrices et les volontés politiques des élus municipaux et départementaux en charge de ces questions sociales offrirent l'opportunité aux différents acteurs de prendre pieds sur une plate forme stimulant la créativité.

Le vide, la difficulté et les pressions des environnements de chacun firent d'autant plus effet levier que des attributions de moyens furent proposés, pérennes et potentiellement croissants si l'expérimentation s'avérait concluante.

Enjeux sociétaux, enjeux politiques, enjeux associatifs et professionnels entraînent donc en synergie et nous retrouvons là l'une des conditions d'un partenariat "*coopératif*"¹⁰ et innovateur, centré sur le développement d'un projet commun dont les enjeux de chacun des partenaires pionniers étaient identifiables et légitimés.

Cela ne signifie pas pour autant que cette configuration d'acteurs ait été idyllique, chacun coopérant à partir de légitimités et de rationalités diverses. Cette donnée relationnelle est usuelle de la régulation des coopérations interinstitutionnelles. Dans la majorité des cas, les processus innovants sont la résultante de la volonté d'acteurs créatifs à initiative forte et en prévention spécialisée elle est facilitée par une large autonomie de ses acteurs, au sein d'une structure souple.

En prévention spécialisée les structures organisationnelles sont d'une plasticité que leurs champ et modes d'intervention nécessitent. Cette configuration "élastique" est l'un des atouts qui autorisent son adaptabilité à des contextes évolutifs et stimulent sa créativité.

⁹ Norbert ALTER, "L'innovation ordinaire" Paris, Les presses universitaires de France, 2000.

¹⁰ Pierre BERGER, "Typologie du partenariat" Partenariat relationnel (grand messe), échangiste (partage d'infos), associationniste (mutualisation de ressources), coopératif (recherche de complémentarités installées dans le temps), solidariste (projet collectif et solidaire).

Rien de très étonnant donc que la prévention spécialisée ait initié cette nouvelle "aire" professionnelle, cette surface inédite, pour résoudre l'inadéquation des clivages, par "l'invention de réponses nouvelles" et inter institutionnelles.

"Le partenariat s'avère selon les cas, reposer sur la rencontre d'intérêts croisés mais il peut aussi se consolider sur les liens de connivence et la rencontre de finalités éducatives communes. Mais comme toute dynamique d'innovation, des réactions de résistance émergent au fur et à mesure que l'innovation s'implante. [...] De fait, l'innovation scinde la communauté [professionnelle] en deux groupes : celui des innovateurs [...] et celui des légalistes, au comportement défensif, voyant dans l'émergence des innovateurs un danger et une remise en cause des fondements du métier¹¹."

Nous avons constaté les mêmes phénomènes, effets leviers et résistances, effets d'apprentissage également. Ces derniers apparaissent les plus importants et les plus déterminants dans la relation ALSES/CPE¹², les plus minimes et potentiellement évités dans la relation ALSES/AS.

8. Les attentes des ALSES, reconnaissance et construction identitaire

Les attentes de soutien, de différenciation, de formation, et in fine de reconnaissances identitaire et statutaire interrogent le prolongement de la dynamique sociale de cette innovation, pour les acteurs de terrain qui se sont exposés, même avec les soutiens structurels que nous avons évoqués pour les aider à faire face, à s'ajuster à des situations professionnelles surgissant au fil de l'expérience comme autant d'aléas à intégrer dans la pratique.

Les ALSES étaient au fait des enjeux, ils étaient conscients des risques d'échecs et des chances de réussites, deux incertitudes et conséquences liées en partie à leur engagement dans l'action, à leur capacité à faire profession d'éducateur de prévention spécialisée en mobilisant et développant des compétences nouvelles sans rompre avec le cœur de métier.

Ces attentes sont donc de plusieurs natures, elles sont adressées tant à l'institution scolaire (les collègues) qu'aux associations de prévention engagées dans l'expérience, qu'aux équipes éducatives dont ils sont issus et auxquelles ils continuent d'appartenir, qu'à la prévention spécialisée tout entière.

Celle-ci est envisagée en tant que secteur d'activité homogène¹³ et groupe professionnel d'appartenance avec lesquels ils entretiennent une relation identitaire un peu ambivalente, faite d'identification et de différenciation du fait de leur posture singulière.

11 Florence OSTY et Cécile GUILLAUME, sociologues chercheuses du LSCI/CNRS, Rapport final de l'étude sur "la mise en œuvre d'actions partenariales dans les services de la Protection judiciaire de la jeunesse". AERES-diffusion, Vaucresson, 1998.

12 Conseiller Principal d'Education.

13 Ce qui n'est pas le cas, cf. Gilbert BERLIOZ, opus cité.

8.1. - LES ATTENTES VIS A VIS DES COLLEGES ET DE SES ACTEURS INSTITUTIONNELS.

8.1.1. - Une attente de différenciation :

"Que le collège reconnaisse mon professionnalisme, qu'il reconnaisse les méthodes de travail différentes des siennes"

Ce souhait de reconnaissance, de différenciation, est souvent exprimé dans le même registre que celui de la méconnaissance de la prévention spécialisée par les acteurs des collèges. Les ALSES affichent par ailleurs la nécessité de faire une présentation des missions de prévention spécialisée à chaque nouveau professionnel rencontré par souci d'identification *"comme référence"*.

8.1.2. - Une attente de développement de partenariats élargis et régulés :

"Travailler avec les conseillères d'orientation et les infirmières."

"Avoir une réunion de régulation par quinzaine avec les assistantes sociales, les infirmières, les CPE, la conseillère d'orientation."

"Il y a autant de partenariats possibles que de situations rencontrées".

"Plus on réussit à avoir des partenaires au sein d'un même collège, dans les murs, plus on y arrive. Les partenaires de l'extérieur de toutes façons on les a."

Le terme partenariat est employé au pluriel. Dans les propos tenus par les ALSES, il peut être apparenté à la notion de réseau interne mais aussi de constellations d'acteurs internes et externes mobilisables selon les situations.

8.2. - LES ATTENTES VIS A VIS DES ASSOCIATIONS "MERES" ET DES EQUIPES D'APPARTENANCE.

8.2.1. - Des attentes de soutien :

"Etre moins seul", "on est parfois seul face à de grosses responsabilités", "on se sent parfois coupé de l'équipe", "la prévention s'appuie sur le travail en équipe".

"Mais on dispose d'une grande autonomie."

Le sentiment de solitude est souvent abordé mais sur plusieurs registres, celui d'une forme de plainte et parfois d'un regret de la collégialité de l'équipe, mais aussi comme témoignage d'une professionnalité assumée dont l'autonomie peut être autant une gratification qu'un risque.

8.2.2. - Des attentes de formation et de statut :

"On a élaboré des outils spécifiques, on s'est qualifié".

"On a beaucoup d'attente de formation et d'ailleurs certains d'entre-nous sont en formation qualifiante".

"Il faut reconnaître que c'est un travail différent de celui des éducateurs sur le quartier [...] qui nécessite des compétences supplémentaires".

"Une reconnaissance dans la convention collective. Je pense que c'est un autre métier et du coup ça mérite..."

9. La différence dans la ressemblance

Enjeux identitaires (être reconnu) et statutaires (reconnu en tant que...) sont imbriqués et se conjuguent encore avec la notion de compétences particulières possiblement constitutives d'un nouveau métier. L'attente de formation est une demande de qualification, d'authentification d'une nouvelle qualification plus encore.

Si *"la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmentent"*¹⁴ celle des éducateurs de prévention spécialisée ALSSES s'est incontestablement élargie. De surcroît, l'innovation, avec ses inconnues, renforce les effets d'apprentissage en situation.

Elargissement et approfondissement des compétences ne signifient pas pour autant nouveau métier. Sans aucun doute les ALSSES *"ont élaboré des savoirs ad hoc dans des espaces d'autonomie"*¹⁵ et les modalités de leurs reconnaissances se poseront dès lors qu'ils auront été mieux identifiés. Ces savoirs et compétences connexes acquis et développés constituent davantage un différentiel qu'un référentiel.

Il nous semble que cette subtilité, plus que langagière, oriente la question vers la prise en compte de différences de compétences au sein d'un même métier. Celui-ci, qui dans un contexte singulier est amené à se recomposer, plutôt que de l'émergence d'un nouveau métier.

Nous avons choisi, par confort intellectuel et pour éclairer notre travail, une approche qui s'inspire des travaux de Philippe ZARIFIAN (la dynamique des compétences).

Un consensus s'est opéré sur le fait que les spécificités de l'exercice du "métier" d'acteur de liaison sociale dans l'environnement scolaire sont à considérer, du point de vue de la logique des compétences, comme un ***élargissement de la surface d'application des compétences d'un éducateur en prévention spécialisée***. De plus cet élargissement concerne un double espace d'action géo institutionnel : quartier et collège, et réclame de maintenir un ***principe d'unité et de cohérence professionnelle*** ; c'est ce qui permet à l'acteur de

¹⁴ Philippe ZARIFIAN, "Objectif compétence", éditions Liaisons, Paris 2001.

¹⁵ Florence OSTY, "Les dynamiques sociales de la compétence à l'épreuve de leur reconnaissance".

liaison sociale de donner un *sens professionnel unifié au rôle élargi* qu'il assume et lui donne un rôle unifié de son action.

Cet élargissement de la surface des compétences et des responsabilités, suppose, pour être mesuré, que soit faite la synthèse entre les différentes compétences antérieurement mobilisées et celles qui le sont par rapport à un *nouveau rôle professionnel*.

C'est à cette condition qu'un sens professionnel unifié peut permettre de donner plus d'orientation et de portée à ce rôle et à sa reconnaissance.

Deux plans s'articulent mais sont à distinguer : le plan de la qualification professionnelle et le plan des *compétences en action dans leur singularité* et leur confrontation à la *dimension événementielle et innovatrice des situations professionnelles*.

Favoriser la reconnaissance professionnelle d'un acteur de liaison sociale a supposé de se centrer sur les compétences nouvelles en action et en situation, considérées comme élargies par rapport aux compétences liées à la formation initiale et la pratique "classique" du métier d'éducateur en prévention spécialisée.

De ce point de vue, nous sommes tentés de parler davantage de différentiel plutôt que de référentiel.

Nous nous sommes attachés à préciser ce qui distingue ces compétences élargies et nous pouvons repérer qu'elles s'articulent globalement sur les « familles » suivantes :

1. La résolution de problèmes ;
2. La médiation ;
3. L'écoute ;
4. L'analyse des contextes relationnels ;
5. L'analyse des contextes institutionnels ;
6. L'accompagnement des acteurs (du collège et extérieurs au collège) ;
7. La mobilisation du ou des jeunes :
 - à changer son regard sur lui-même,
 - à changer son regard sur les autres jeunes,
 - à changer son regard sur les adultes et lesquels,
8. La mobilisation des adultes du collège, vis à vis des jeunes, et vis à vis de leurs pairs ;
9. L'accompagnement des évolutions institutionnelles et inter institutionnelles (lieux de rencontre, de régulation, et de prise en compte des jeunes, des familles, des enseignants, de la direction et de l'administration du collège) ;

10. La mise en œuvre de l'avènement de nouvelles modalités pédagogiques et éducatives (le jeune comme personne, l'usage éducatif de la sanction) ;
11. L'appropriation de conduites issues des modèles thérapeutiques (analyse systémique par exemple) ;
12. La connaissance des réseaux et des dispositifs contextualisés (juges, centres de jour, acteurs du périscolaire, classes relais, etc.).

Le travail a consisté ensuite à *identifier les savoirs et savoirs faire* spécifiques pour chacune de ces compétences en action à partir d'un panel de situations concrètes.

Nous pouvons maintenant les développer plus précisément comme étant, dans toute leur effectivité, à l'œuvre dans cette nouvelle configuration du métier d'éducateur en prévention spécialisée dans un champ d'exercice professionnel nouveau et innovant.

1. La résolution de problèmes :

connaissances	Savoirs en action
Connaître les rôles et les fonctions des différents acteurs du collège	Repérer les bons interlocuteurs
Connaître les plannings selon les classes et les professeurs	Créer les conditions de la résolution*
Connaître les lieux ressource des informations administratives utiles	Hiérarchiser les étapes pour y parvenir
Connaître les membres de l'association des parents d'élèves	Choisir le moment opportun
Connaître les parents participants aux conseils de classes	Etre réactif pour un traitement rapide si nécessaire
Connaître les délégués de classes	Faire préciser les engagements réciproques issus de la résolution
Connaître les activités scolaires et périscolaires	Veiller à leur respect ultérieurement
	Savoir décliner une résolution et passer le relais à un acteur davantage concerné
	Evaluer et réajuster son action selon la nature du problème
	Etre innovant dans la création de lieux de régulation*

* en étant présent dans les activités scolaires et périscolaires,

* par des groupes de parole, groupes d'appui interne, etc.

2. La médiation :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître les principes de la médiation</p> <p>Avoir une bonne connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none">⇒ du quartier,⇒ des familles,⇒ des partenaires	<p>Identifier la problématique</p> <p>Identifier les personnes concernées par la problématique*</p> <p>Décoder et reformuler l'objet à l'origine du problème</p> <p>Proposer la médiation</p> <p>Savoir expliquer ses intérêts</p> <p>Garder une distance vis-à-vis des personnes concernées</p> <p>Objectiver la décision sans y prendre part</p> <p>Maîtriser la gestion de groupe</p>

* savoir ne pas prendre parti,

3. L'écoute :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître les techniques d'entretien individuel</p> <p>Connaître les méthodes d'analyse des problématiques et de la reformulation</p> <p>Etre sensibilisé aux approches systémiques et thérapeutiques</p>	<p>Savoir être attentif et vigilant dans tous les lieux</p> <p>Savoir aller à la recherche de l'information*</p> <p>Garder la distance</p> <p>Etre présent et repéré*</p> <p>Savoir décoder le non-dit et l'implicite</p>

* rester en référence aux missions de la prévention spécialisée,

* de manière formelle ou informelle.

4. L'Analyse des contextes relationnels :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître l'institution, la place de ses différents acteurs et leurs interactions</p> <p>Connaître les techniques de communication</p>	<p>Savoir se positionner et maintenir sa position*</p> <p>Savoir observer et surprendre</p> <p>Etre stratégique*</p> <p>Savoir être maître de soi</p>

* même en désaccord avec l'institution,

* choix d'acteurs et / ou pratique éducative,

5. Analyse des contextes institutionnels :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître les différentes réunions internes</p> <p>Connaissance du cadre partenarial et notamment du contenu de la convention</p> <p>Connaître les logiques de l'institution</p>	<p>Participer aux réunions internes dans le respect des missions</p> <p>Chercher des informations auprès des personnes compétentes</p> <p>Savoir interpellier rapidement le responsable de l'association de prévention sur des conflits institutionnels naissants</p> <p>Savoir questionner</p>

6. Accompagnement des acteurs* :

connaissances	Savoirs en action
Maintenir une réunion hebdomadaire avec la direction du collège	Savoir créer du lien
Maîtrise de l'écoute	Savoir garder la distance
Maîtrise de la médiation	Savoir respecter l'avis des autres
Maîtrise de la relation de confiance	Savoir mettre en place des projets individuels et / ou collectifs
Connaissance du réseau	

* les élèves, les familles, la communauté éducative.

7. La mobilisation des jeunes :

connaissances	Savoirs en action
Avoir une bonne connaissance des jeunes et de leur environnement *	Savoir créer le lien
Connaître les méthodes d'accompagnement éducatif court et sur la durée	Savoir maintenir le lien
Maîtriser les principes de contractualisation avec le jeune	Savoir garder le principe de libre adhésion
Connaître les principes de la médiation	Savoir créer les conditions d'une réciprocité (contrat)
	Savoir utiliser les conflits à des fins éducatives
	Savoir être tolérant

* scolaire, familial, du quartier, du groupe,

8. La mobilisation des adultes du collège

Connaissances	savoirs en action
<p>Connaître les différents membres de la communauté éducative</p> <p>Identifier le rôle de chacun</p> <p>Maîtrise de la communication et des techniques d'entretien</p>	<p>Savoir construire une stratégie*</p> <p>Savoir convaincre</p> <p>Savoir pratiquer pédagogiquement la médiation</p> <p>Savoir repérer les tensions et les conflits dans l'établissement</p> <p>Savoir dire non*</p>

* ménager les susceptibilités,

* imposer les limites de notre mission,

9. L'accompagnement des évolutions institutionnelles :

Connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître les orientations prises par le collège</p> <p>Connaître les orientations prises par le conseil général</p> <p>Connaître les documents conventionnels</p>	<p>Savoir préserver son identité professionnelle</p> <p>Etre capable de s'adapter</p> <p>Savoir, au besoin, démontrer la pertinence de notre action</p>

10. Nouvelles modalités pédagogiques :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître les pratiques pédagogiques existantes</p>	<p>Savoir susciter une approche commune de la problématique pédagogique</p> <p>Savoir proposer des modes de résolution nouveaux et différents</p>

11. L'appropriation des modèles théoriques d'aide à la personne* :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaissance théorique des approches thérapeutiques</p> <p>Connaissances capitalisées par l'échange des pratiques</p>	<p>Savoir échanger, partager et transmettre ses pratiques</p> <p>Savoir se remettre en cause et évoluer dans sa pratique</p>

* sociologie, psychologie, analyse systémique, psychopédagogie, etc.

12. La connaissance des réseaux :

connaissances	Savoirs en action
<p>Connaître tous les acteurs de l'environnement de l'enfant, de la famille, de l'éducation nationale</p>	<p>Savoir créer du lien</p> <p>Savoir mobiliser et utiliser les réseaux</p> <p>Savoir définir le cadre de notre intervention</p> <p>Savoir communiquer sur notre action</p> <p>Savoir établir un partenariat construit</p>

Les utilisations de ce différentiel sont plurielles :

- Pour les acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire ayant une expérience, il constitue une **carte de compétences** évolutive à mesure qu'apparaîtront d'autres champs d'intervention recelant de nouveaux savoirs en pratique. Elle permet, par la représentation qu'elle donne de la réelle surface professionnelle, une reconnaissance et au-delà de pouvoir dessiner les contours d'une recomposition des pratiques professionnelles en Prévention Spécialisée ;
- Pour les acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire qui démarrent cette mission, il constitue autant de repères tant du point de vue des pré requis souhaitables que des pistes d'analyse et d'évaluation des actions et des contextes ;

- Pour les employeurs c'est l'existence d'un cadre de référence et la garantie d'une lisibilité éclairée par un contenu éprouvé ;
- Pour les partenaires institutionnels, ce différentiel relève les points sur lesquels il convient d'être prudent et précis au moment de l'élaboration du cadre conventionnel et de ses modalités de mise en œuvre ;
- Pour la prévention spécialisée, il constitue un outil de valorisation de sa dimension de laboratoire social, il exemplifie les nécessaires diversifications d'actions en direction du public jeune, ceci dans le respect de ses valeurs et en fidélité à ses principes.

10. Les acquis de l'expérience de la prévention spécialisée du Nord, les conditions de réussite

En première évidence, il ressort des expériences d'ALSES une série de conditions nécessaires à l'implantation, à la régulation de la coopération. Ensuite, pour cette forme d'innovation sociale le besoin s'impose de poser le cadre d'une reconnaissance par un référentiel-pratiques (différentiel ?), enfin d'envisager les modalités de sa consolidation et de sa transmission.

Nous sériions ci-dessous celles que nous avons provisoirement identifiées à mi-chemin de notre investigation, sans trop les développer.

10.1 - LES CONDITIONS D'IMPLANTATION.

10.1.1 - Une contractualisation formelle

Une convention cadre entre le Rectorat et le Conseil Général est la base administrative et politique du développement de ce type de partenariat. Les volontés, légitimités (ASE/EN), objectifs et moyens sont établies, elles constituent les références à partir desquelles les partenaires locaux (associations de prévention/collèges) vont construire leur coopération et en décliner les modalités opérationnelles. Cette convention cadre facilite la confiance institutionnelle.

10.1.2 - Le diagnostic

A l'évidence, c'est un préalable. Celui-ci doit être conduit à partir des critères d'implantation de la prévention spécialisée, la présence d'un ALSES relevant de cette mission. Le fait qu'un collège et ses professionnels soient confrontés à des dysfonctionnements liés aux difficultés sociales de certains élèves ou à une difficulté conjoncturelle à les prendre en compte, ne peut être retenu comme justification suffisante.

Un lien de causalité structurelle entre la population du quartier d'agrément de l'association de prévention et le peuplement du collège (la carte scolaire) doit être établi, qualitativement et quantitativement.

10.1.3 - Une approche commune et globale de la réalité sociale, de la notion de communauté éducative et de ses responsabilités conjointes.

Les dynamiques sociales dysfonctionnelles, les faits, les passages à l'acte, doivent être considérés dans une perspective qui dépasse le périmètre du collège et de ses missions. Ils doivent être réinterprétés dans une analyse partagée des processus de marginalisation et d'échec, à l'œuvre sur le territoire dont les différents professionnels du collège sont des acteurs, au sein d'une communauté éducative élargie.

Il s'agit d'une démarche opposée à la sanctuarisation de l'école. Sans cette réinscription dans la cité, dans le quartier, l'ALSES risque l'internalisation de sa fonction ou le clivage de ses deux aires éducatives (dedans/dehors) alors qu'elle ne prend sens que dans leur interaction¹⁶.

Pour réduire l'incertitude, pour devancer des positions réactionnelles parfois contagieuses et aux effets inhibiteurs durables, pour faciliter l'appropriation et la mobilisation, il est souhaitable que cette phase soit réellement travaillée de manière participative et dans l'idéal accompagnée par un tiers. De nombreuses expériences ont prouvé qu'un simple effort de communication, aussi abondante et répétée soit-elle, produit peu de culture commune.

Plus les mondes socioprofessionnels sont distants, plus l'acculturation réciproque est nécessaire.

10.1.4 - Une clarification des légitimités, professionnalités, rôles et enjeux respectifs.

Il s'agit ici d'une différenciation nécessaire à l'identification respective. La reconnaissance de l'altérité des légitimités, des métiers, des missions et des modes opératoires, éclaire souvent positivement les spécificités et préserve les identités. Cela semble une évidence mais cette première modalité de régulation est rarement mise en œuvre alors qu'elle est une condition majeure de tout partenariat.

Cette impasse laisse la place aux a priori et à toutes les représentations. Pas de complémentarité sans diversité et peu de confiance relationnelle (l'un des ressorts de la coopération) sans reconnaissance de l'autre et sans connaissance de ce que l'on peut attendre de lui, de ce dont on peut être garanti. C'est alors le temps qui œuvre peu à peu, les apprentissages sont plus lents, les ajustements s'opèrent d'abord par du gré à gré et la confiance n'est souvent qu'interpersonnelle.

¹⁶ Nous avons d'ailleurs remarqué que les principaux des collèges ayant initié les premières expériences étaient de différentes façons acteurs de la cité, associatifs et/ou politiques.

10.2. - LES CONDITIONS DE SOUTIEN ET DE REGULATION.

10.2.1. - Groupes d'appui multiples et unicité du lien hiérarchique.

La structuration des différents niveaux d'encadrement, de régulation et de soutien¹⁷ envisagée dès le début de l'expérience nous apparaît bien articulée, elle crée des liens opérationnels aux différents niveaux de la coopération en maintenant le principe d'une hiérarchie unique. Ce lien hiérarchique unique entre l'ALSES et son association d'appartenance garantit l'extériorité de l'intervention, minimise l'absorption institutionnelle de l'ALSES et favorise sa neutralité.

Les recours sont différenciés et clarifiés ce qui permet à l'ALSES d'intervenir au sein de modèles organisationnels multiples sans être déstabilisé outre mesure, même si cette position lui demande des fortes capacités d'adaptation. Il ne peut exercer ces capacités qu'à partir d'un socle d'appartenance, d'un lieu où s'enracinent ses pratiques et surtout sa légitimité et ses liens de dépendance hiérarchique.

L'ALSES n'est pas le produit d'une hybridation professionnelle qui le placerait dans une multiplicité de liens hiérarchiques potentiellement disjoints. *"Ce qui permet de voyager c'est d'abord de savoir d'où l'on part avant de penser où aller et les conditions du voyage"*.

10.2.2. - L'échange et l'analyse des pratiques, la formation.

Sept à huit journées par an sont consacrées à une réflexion collective avec les ALS ES et un conseiller technique. Ces journées ont plusieurs objectifs : d'abord c'est le temps d'échanger sur l'action au quotidien, ses réussites et ses difficultés. La dynamique des apports du groupe à chacun est déterminante pour que soit installé et confirmé un lieu de parole libre, sans jugement, où l'on pose telle ou telle difficulté, et où l'on bénéficie d'un éclairage ou d'une expérience d'un membre du groupe.

C'est ensuite un temps privilégié d'observation distanciée sur les conditions de la mission tant dans ses aspects contractuels qu'en direction des personnes avec lesquelles ils travaillent : direction du collègue, équipe enseignante, assistante sociale scolaire, infirmière, et également l'équipe éducative du club de prévention. Cette réflexion permet petit à petit de préciser les « incontournables » tant dans les modes de faire que dans les exigences à avoir avec ces différentes personnes. C'est dans ce cadre de réflexion qu'a été élaboré le référentiel / différentiel des compétences de l'ALS ES.

Enfin le troisième volet concerne les apports plus formels en outillage d'analyse de situation dans le champ notamment de l'analyse systémique. Le groupe « sélectionne » une situation particulièrement éclairante quant à la posture éducative à envisager ; elle est exposée à un intervenant extérieur qui apporte son regard spécifique, sa lecture, et propose des pistes de protocole éducatif. Cette approche concrète s'accompagne également d'apports théoriques et de références bibliographiques.

¹⁷ cf. détail page 4.