



Ateliers Pédagogiques Nanterre

Une conception novatrice du traitement du décrochage scolaire

Gérard Boudesseul

Laurence Lafitte

Espaces géographiques et Sociétés (ESO)
Centre associé régional Céreq de Caen



FEJ

FONDS
D'EXPERIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

Céreq

10, place de la Joliette BP21321
13 567 Marseille Cedex 02

Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en avril 2009 par le ministère en charge de la Jeunesse.

Ce rapport est également publié sur le site du FEJ

www.experimentationsociale.fr

septembre 2012

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'expérimentations pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°1 lancé en avril 2009 par le ministère en charge de la Jeunesse.

Le Fonds d'expérimentations est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. À cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le ministère.

Le Céreq est évaluateur de 22 expérimentations. Cette collection spéciale des Net.doc reproduit les rapports d'évaluation remis au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Ils sont également disponibles sur son site :

<http://www.jeunes.gouv.fr/ministere-1001/actions/fonds-d-experimentation-pour-la-1038/>

FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet

Atelier Pédagogique Nanterre

Structure porteuse du projet

CMP Jean Wier - Centre hospitalier Théophile Roussel

Gillots Marie, pédopsychiatre, CMP Jean Wier – Centre hospitalier T. Roussel

Structure porteuse de l'évaluation

Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Boudesseul Gérard, Centre associé régional de Caen

Lafitte Laurence, Centre associé régional de Caen

Durée d'expérimentation : 3 ans

Date de remise du rapport d'évaluation : 8 juin 2012

NOTE DE SYNTHÈSE

Dans un contexte de forte mobilisation des pouvoirs publics dans le champ de la lutte contre le décrochage scolaire et la déscolarisation, **le dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre est original et innovant**. Son utilité sociale repose sur une conception novatrice de l'approche du décrochage et de son traitement. La spécificité du dispositif des Ateliers Pédagogiques est de mettre l'accent sur la nécessité du soin thérapeutique dans la gestion du décrochage scolaire qui est, en général, incarné par une phobie scolaire et joue le rôle d'un révélateur de problèmes plus profonds recouvrant souvent la dimension familiale et sociale. Les Ateliers Pédagogiques de Nanterre reposent sur un dispositif d'activités pédagogiques, à temps partiel qui s'adresse à des adolescents déscolarisés à la suite d'événements divers tels que des exclusions successives de plusieurs établissements scolaires, un manque de place en Institut médico-éducatif ou en Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques ou encore des comportements inadaptés à l'institution scolaire les mettant en voie de rupture scolaire, parfois à la suite d'un conseil de discipline, ou enfin, des jeunes en phase de désocialisation (élèves qui ne sont plus scolarisés depuis plusieurs mois ou années). Ce dispositif a pour vocation de remobiliser les jeunes à la vie scolaire par une resocialisation et un accès personnalisé aux soins. Il se distingue par ses modalités de scolarisation : les enseignements des Ateliers Pédagogiques se déroulent hors établissement scolaire et les Ateliers Pédagogiques mobilisent une équipe qui associe des enseignants, des éducateurs et un service de psychiatrie infanto juvénile. A cette fin, l'Atelier Pédagogique est amené à jouer un rôle d'interface :

- Il entretient un partenariat au sein de l'Education nationale associant des chefs d'établissement, des enseignants de collège, des CPE, des intervenants des classes relais, des assistantes sociales, infirmières scolaires...
- Il s'appuie sur un service de psychiatrie infanto juvénile qui a développé des modalités d'accès au soin pour les adolescents, notamment des groupes médiatisés et un accueil ajusté, permettant une synergie entre les soins et la remobilisation des apprentissages via le CMP Jean Wier et les CATTP (Centre d'Ateliers Thérapeutiques à Temps Partiel).

Ces liens privilégiés s'inscrivent dans un partenariat plus large associant également l'Aide Sociale à l'Enfance, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, les Mairies et les associations, regroupés dans un projet de Maison des Adolescents des Hauts de Seine.

La prise en compte progressive par les enseignants, chefs d'établissements et autres personnels de l'Education nationale, de la dimension psychologique, voire psychiatrique dans les problématiques de décrochage ouvre la porte à un partenariat externe où les AP trouvent toute leur légitimité. Ils font même figure d'alternative de la dernière chance aussi bien pour les acteurs de l'Education nationale, que pour les parents et les jeunes que nous avons rencontrés.

Les Ateliers Pédagogiques se différencient explicitement de l'institution scolaire, et endossent une stratégie bien établie : ils servent de « tremplin » vers un parcours de soin qui s'avère nécessaire mais qu'il est souvent difficile à faire accepter par les jeunes et leurs parents. Aux AP, le jeune est appréhendé par les professionnels dans son intégralité et non pas seulement sur le plan scolaire. L'innovation de ce projet réside d'ailleurs en partie dans l'articulation entre la lutte contre le décrochage et le parcours de soin qui requiert un laps de temps plus long. La dimension scolaire associée à un fonctionnement beaucoup plus souple qui ne tient plus compte de la temporalité comme à l'école, réconcilie les jeunes avec les apprentissages et favorise une resocialisation qui, à

terme, peut déboucher sur une rescolarisation ou une formation professionnelle. L'efficacité et la pérennité du dispositif des AP reposent toutefois sur la stabilité des partenariats institutionnels et du travail en réseau.

L'évaluation comprend deux volets dont le premier porte sur le suivi des jeunes. Par définition, ce dispositif porte sur des petits effectifs, aucune évaluation contre-factuelle ou quasi-expérimentale n'a donc été tentée. Afin d'appréhender les bénéfices des Ateliers Pédagogiques sur les jeunes et l'implication des familles dans le dispositif, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs auprès des jeunes et de leur famille. Nous avons également proposé de concevoir un tableau de bord permettant d'évaluer, au travers d'une série d'indicateurs co-construits avec l'équipe des Ateliers pédagogiques, l'évolution du jeune, en termes de niveau scolaire, de comportement, de sociabilité, etc. Si un indicateur de retour en formation avait été initialement pressenti, force est de constater que ce marqueur ne nous est pas paru pertinent au regard de l'ampleur des difficultés portées par ces jeunes (déscolarisation, menaces d'exclusion, troubles psychiques).

C'est donc au cas par cas, en fonction des objectifs fixés à chaque jeune lors de son entrée aux Ateliers Pédagogiques, qu'il est préférable de mesurer l'impact de leur participation. De plus, il était initialement prévu de mener des entretiens à l'entrée dans le dispositif puis après 6 mois, 12 mois, 18 et 24 mois, même en cas de sortie du dispositif. Finalement, après de mûres réflexions, nous avons abandonné cette procédure pour plusieurs raisons. La première est qu'à l'entrée dans le dispositif, le jeune passe déjà un certain nombre d'entretiens avec un éducateur, voire un psychologue puis avec les enseignants : un entretien supplémentaire avec les évaluateurs serait mal venu en début d'année. Deuxièmement, une fois sortis du dispositif, les jeunes ne sont pas facilement joignables : ils ne répondent que rarement aux sollicitations des éducateurs du CMP, il semble donc exclu de les convaincre d'accepter un entretien en dehors de tout cadre institutionnel. En revanche, un travail en collaboration avec l'équipe des Ateliers Pédagogiques et du CMP a été envisagé pour mettre en place les outils nécessaires au suivi efficace des jeunes et savoir ce qu'ils sont devenus lorsqu'ils ne viennent plus aux Ateliers Pédagogiques, qu'il s'agisse d'un arrêt concerté (réintégration à temps plein d'un établissement scolaire ou d'une formation par alternance) ou d'un abandon.

Le second volet concerne la coordination des acteurs. Ce volet a pour ambition de mettre en exergue le rôle et l'implication des parties prenantes et partenaires de ce dispositif et de répondre à certaines questions : comment des professionnels différents (psychiatre, psychologue, éducateur, enseignant...) parviennent-ils à travailler ensemble ? Quelle est l'implication de chacun dans le dispositif ? Comment les établissements scolaires partenaires perçoivent-ils ce dispositif ? Comment s'opère le partenariat ?

Pour mener à bien ce second volet de l'évaluation, nous nous sommes appuyés sur l'observation directe de réunions avec les partenaires, de séances et de réunions des Ateliers Pédagogiques. Nous nous sommes, d'autre part, basés sur l'analyse d'entretiens semi-directifs conduits avec les différents professionnels engagés dans le dispositif ainsi qu'avec les acteurs de terrain de l'Education nationale.

Les Ateliers Pédagogiques sont perçus comme bénéfiques par les jeunes eux mêmes. On peut parler d'un effet positif attesté par les changements de comportement, sur les critères suivants :

- Le sentiment d'avoir trouvé un cadre et un encadrement propices à une réappropriation des règles les plus basiques comme le respect de l'autre et des adultes, celui des horaires et d'une certaine ambiance propice à l'apprentissage.
- La perception d'une ambiance éducative souple par opposition au cadre scolaire rigide, où l'effet « petit groupe », toujours en opposition avec le groupe classe, désinhibe la parole et ouvre aux questionnements sans risquer de paraître ridicule aux yeux des autres et ce jusqu'à compréhension.
- Le sentiment de bénéficier d'une véritable écoute et d'une aide personnalisée dans l'apprentissage scolaire mais aussi dans la gestion de problèmes plus personnels (avec la possibilité de participer aux CATTTP qui sont là pour renforcer l'aide psychologique) avec la possibilité de s'adresser à 1 ou 2 référents.
- La réelle possibilité de regagner l'estime de soi dans la mesure où la stigmatisation des adultes et des pairs est court-circuitée par l'individualisation du projet de chacun : les objectifs étant individuels, toutes notions de compétition scolaire ou de pression temporelle sont absentes.

Les entretiens montrent aussi que pour leurs parents, la distance à l'égard de l'institution avait été considérablement réduite, et que pour certains, ont été exprimées une confiance et une implication dans le dispositif, les plus anciens transmettant leur expérience aux plus récents. Les AP de Nanterre sont aussi un moyen détourné d'amener les jeunes en difficultés scolaires et ceux qui souffrent d'une véritable phobie, à dévoiler les véritables causes de leur malaise afin qu'elles soient traitées. Les racines de ces dysfonctionnements qui se manifestent sur le plan scolaire sont le plus souvent d'ordres familiaux et sociaux lorsqu'elles ne relèvent pas d'une véritable maladie psychique comme l'hyperactivité.

L'utilité sociale des Ateliers Pédagogiques de Nanterre est largement partagée par les acteurs de l'Education nationale : ils s'accordent à dire qu'ils n'ont pas les moyens de prendre en charge individuellement les élèves qui présentent de grosses difficultés scolaires ou des troubles du comportement.

Des réticences dans la coopération peuvent apparaître comme des limites au dispositif. Dans le point de vue des acteurs de l'Education nationale apparaît plusieurs fois une vision autarcique des initiatives à prendre, comme si l'établissement disposait de toutes les ressources pour être « son propre recours », ce qui est aujourd'hui largement contesté (Guigue, 2011). Les questions d'allègement des emplois du temps provoquent aussi des jugements différenciés du fait des décalages qu'ils introduisent avec le groupe classe. Il est vrai que les préconisations du CMP semblent parfois difficiles à comprendre de la part des acteurs de l'EN, du fait, en particulier, de référentiels professionnels différents. De plus, les informations ne circulent pas toujours au mieux d'un univers à un autre. Enfin des progrès paraissant essentiels aux personnels soignants ne sont pas toujours perçus comme tels par les enseignants et les parents. Du côté des parents, la longueur des délais peut s'avérer dissuasive, tout comme la représentation de l'école qui conduit à ne laisser « manquer des cours » qu'avec réticence. Toutes ces limites ne semblent pas de nature à remettre en cause les acquis du dispositif.

Afin d'anticiper une remise en question, voire une disparition du dispositif, l'institutionnalisation de la coopération avec l'Education nationale paraît une solution envisageable pour l'inscrire dans le temps et l'étendre. C'est ce que s'évertue à faire, déjà, le porteur du projet, imposant un membre du CMP au quorum des réunions de Veille Educative organisée par la ville, même si la nécessité de cette participation ne fait pas l'unanimité dans le CMP. Il est vrai que l'institutionnalisation des partenariats est un véritable enjeu avec les prescripteurs qui peuvent aussi devenir les financeurs du dispositif. L'ancrage du dispositif des AP dans le temps étant fortement conditionné par le financement des postes qui l'encadrent, il ne peut être garanti par un partenariat informel d'acteurs institutionnels qui reposerait essentiellement sur une personne pivot.

Mais au-delà, le second enjeu d'une institutionnalisation porte sur sa nature et les conditions de sa généralisation : le réseau en place peut être défini ici comme l'expression de la mobilisation des différents intervenants médico-psycho-socio-éducatifs, associatifs et institutionnels pour conduire et coordonner des actions autour du décrochage scolaire lié à la santé mentale

L'élaboration d'un document de cadrage autour des finalités et des missions du dispositif, mais aussi de l'identité du réseau, par exemple sous la forme d'une charte, valoriserait durablement les acquis de l'expérimentation sous trois angles :

- elle stabiliserait un espace de reconnaissance, de réflexion et de transformation des pratiques ;
- elle favoriserait les ajustements entre corps de métier de pratiques professionnelles et de manières de les penser, limitant ainsi les tendances éventuelles à l'autarcie, au repli ou aux défenses propres à chaque communauté professionnelle. Ce changement de culture ne signifie pas la perte de l'identité professionnelle mais consiste à penser autrement, à dépasser ses propres logiques, à élargir ses représentations et à accepter de s'enrichir par la confrontation entre professionnels de différentes formations ;
- elle mettrait sous forme écrite le cadre et des conditions de fonctionnement, mais aussi les résultats, les succès et les échecs, un peu sur le modèle de « l'apprentissage organisationnel » qui vise avant tout à produire des traces dans la structure même de l'organisation à des fins de transmission aux successeurs.

PLAN DU RAPPORT

INTRODUCTION.....	9
I. L'expérimentation	10
1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée.....	10
2. Objectifs et modalités de l'évaluation	10
A) Le suivi des jeunes.....	11
<i>L'observation de séances des Ateliers Pédagogiques.....</i>	12
<i>Les entretiens auprès des jeunes des Ateliers Pédagogiques.....</i>	13
<i>Rencontres avec les parents des jeunes qui fréquentent les AP</i>	13
B) La coordination des acteurs	14
II. Enseignements de politique publique	17
1. Adéquation entre le public ciblé et le public touché : un public de jeunes sur lesquels l'Education nationale n'a plus prise	17
A) Profil des jeunes accueillis dans les Ateliers Pédagogiques	17
<i>Des jeunes avec de graves difficultés d'apprentissage</i>	17
<i>Des jeunes enclins à des troubles du comportement.....</i>	18
<i>Des jeunes animés d'une phobie scolaire auto-entretenu par l'échec scolaire</i>	19
B) Du défaut de prise en charge au cumul des sanctions.....	19
<i>Des jeunes dont les troubles du comportement sont ingérables par l'Education nationale.....</i>	19
<i>Des jeunes sur lesquels les sanctions n'ont pas de prise</i>	20
<i>Les risques inhérents à l'enchaînement des exclusions définitives : une « double peine ».....</i>	22
2. L'utilité sociale du dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre	23
A) Le manque de moyens de l'Education nationale et l'inadéquation de ses dispositifs internes pour faire face à des problématiques qui dépassent le cadre scolaire	23
<i>Des moyens insuffisants et un rejet des troubles de comportements hors apprentissage</i>	23
<i>Des dispositifs scolaires inadaptés aux jeunes sujets à des troubles psychiques</i>	24
B) La « pathologisation » de la problématique du décrochage scolaire requiert une ouverture à un partenariat extérieur	26
<i>La « pathologisation » de la problématique du décrochage scolaire</i>	26
<i>Une ouverture impérative aux partenariats</i>	27
C) Les Ateliers Pédagogiques : une réponse adaptée pour des jeunes en prise à des troubles de comportements	28
<i>Une adhésion et une perception positive de la part des jeunes.....</i>	28
<i>L'adhésion des parents par rapport à la prise en charge et la possibilité d'une passerelle.....</i>	29
3. Caractères spécifiques et généralisables des Ateliers Pédagogiques	31
A) Les fondements	31
B) Prévention et traitement	32
<i>A chaque type de trouble sa propre thérapie</i>	32
<i>Outre l'action pédagogique, une fonction de « tremplin » vers un parcours de soin</i>	32
<i>Une prise en charge individuelle et originale qui dépasse la dimension scolaire</i>	35
4. Les freins et réticences vis à vis des Ateliers pédagogiques.....	37
A) Du point de vue des acteurs de l'Education nationale	37
<i>Une vision autarcique fréquente de la part de l'Education nationale</i>	37
<i>Des visions différenciées sur l'allègement des emplois du temps.....</i>	37

<i>Des préconisations du CMP parfois difficiles à comprendre et à accepter de la part des acteurs de l'EN</i>	38
<i>Un manque de coordination des contenus d'enseignements de l'EN et des AP</i>	38
<i>Des échanges d'informations réels mais qui manqueraient parfois de réciprocité</i>	39
<i>Des progrès inégalement perceptibles par les enseignants et les parents</i>	39
B) Les résistances de la part des parents : délais longs et réticence à laisser « manquer des cours »	40
La longueur des délais	40
La réticence à laisser « manquer des cours »	41
5. La coordination des acteurs	42
<i>La coordination interne : échanges informels et construction d'une culture commune interprofessionnelle</i>	43
<i>La coordination interne : production d'outils communs</i>	45
<i>La coordination externe : une visibilité à conquérir</i>	47
Conclusion	50
ANNEXES	53

INTRODUCTION

La lutte contre le décrochage scolaire est une question sociale cruciale qui anime fréquemment les débats nationaux et elle est aussi au cœur des préoccupations de nos voisins européens. En témoignent les prérogatives de la Commission Européenne qui, dans sa stratégie européenne 2020, préconise de réduire les taux d'abandon scolaire à moins de 10%.

En France le « décrochage scolaire » qui se définit généralement par la prise de distance progressive de l'élève vis-à-vis de l'institution scolaire, est une problématique multi-factorielle, dont un des symptômes principaux est l'absentéisme chronique et l'étape ultime la déscolarisation. La lutte contre le décrochage scolaire s'érige en priorité nationale en 2008, avec l'avènement d'un partenariat renforcé entre l'Education nationale et les différentes institutions de la Politique de la Ville. Cette approche partenariale tant au plan national que local est notamment orchestrée par une circulaire conjointe du Ministre de l'Education nationale et du Secrétaire d'Etat chargée de la Politique de la Ville, en date du 18 décembre 2008, qui propose des actions concrètes dans les quartiers les plus défavorisés et les plus touchés par le fléau du décrochage. Une seconde circulaire, datée du 22 avril 2009, signée par le Ministère de l'Éducation nationale, le Haut Commissariat à la jeunesse, le Ministère de l'intérieur, le Secrétariat d'Etat à la politique de la ville, le Ministère de la Justice, le Ministère de l'Agriculture et le Secrétariat d'Etat chargé de l'emploi, s'adressant aux préfets de Région et aux différentes instances locales concernées, vient renforcer la lutte contre le décrochage scolaire en déterminant trois axes d'action :

- améliorer le repérage des décrocheurs de la formation initiale ;
- construire une meilleure coordination locale pour accompagner les jeunes sortant de formation initiale sans diplôme, sur la base d'un diagnostic territorial ;
- soutenir les expérimentations locales de prévention et de traitement des sorties précoces de formation initiale.

Dans ce contexte, l'Education nationale ne se voit plus seule confrontée aux problématiques de décrochage. La Politique de la Ville affiche, en effet, une mutualisation des efforts et des intérêts unissant l'État, dans ses différentes composantes, les collectivités territoriales et les milieux associatifs. Toutefois l'alliance des bonnes volontés n'est pas toujours garante d'une efficacité sur le terrain comme le montrent la juxtaposition, voire la concurrence des actions mises en place, la faiblesse de certaines, l'inadaptation d'autres. C'est pourquoi les recommandations ont donné lieu au lancement de l'appel à projets d'expérimentations sociales pilotés par le Haut Commissariat à la Jeunesse, sous conditions que les projets puissent être soumis à une évaluation. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'évaluation de l'expérimentation sociale des Ateliers Pédagogiques de Nanterre (partie 1)

L'objectif de l'évaluation consiste à estimer la pertinence de ce dispositif en termes d'enseignements de politique publique, au regard de son utilisation par les partenaires du réseau et de son bénéfice pour les jeunes. En premier lieu, il s'agit de mesurer les effets de ce dispositif sur les jeunes qui en bénéficient et en second lieu de mettre en évidence les spécificités des Ateliers Pédagogiques qui pourraient donner lieu à généralisation (partie 2)

I. L'expérimentation

1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

Les Ateliers Pédagogiques de Nanterre reposent sur un dispositif d'activités pédagogiques, à temps partiel qui s'adresse à des adolescents déscolarisés à la suite d'événements divers tels que des exclusions successives de plusieurs établissements scolaires, un manque de place en Institut médico-éducatif ou en Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques ou encore des comportements inadaptés à l'institution scolaire les mettant en voie de rupture scolaire, parfois à la suite d'un conseil de discipline, ou enfin, des jeunes en phase de désocialisation (élèves qui ne sont plus scolarisés depuis plusieurs mois ou années). Ce dispositif a pour vocation de remobiliser les jeunes à la vie scolaire par une resocialisation et un accès aux soins personnalisés. Il se distingue par ses modalités de scolarisation : les enseignements des Ateliers Pédagogiques se déroulent hors établissement scolaire et les Ateliers Pédagogiques mobilisent une équipe qui associe des enseignants, des éducateurs et un service de psychiatrie infanto juvénile. A cette fin, l'Atelier Pédagogique est amené à développer une interface :

- Il entretient un partenariat au sein de l'Education nationale associant des chefs d'établissement, des enseignants de collège, des CPE, des intervenants des classes relais, des assistantes sociales, infirmières scolaires...
- Il s'appuie sur un service de psychiatrie infanto juvénile qui a développé des modalités d'accès au soin pour les adolescents, notamment des groupes médiatisés et un accueil ajusté, permettant une synergie entre les soins et la remobilisation des apprentissages via le CMP Jean Wier et les CATT (Centre d'Ateliers Thérapeutiques à Temps Partiel).

Ces liens privilégiés s'inscrivent dans un partenariat plus large associant également l'Aide Sociale à l'Enfance, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, les Mairies et les associations, regroupés dans un projet de Maison des Adolescents des Hauts de Seine.

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

L'évaluation comprend deux volets dont le premier porte sur le suivi des jeunes

Afin d'appréhender les bénéfices des Ateliers Pédagogiques sur les jeunes et l'implication des familles dans le dispositif, nous avons opté pour mener des entretiens semi-directifs auprès des jeunes et de leur famille. Nous avons également proposé de concevoir un tableau de bord permettant d'évaluer, au travers d'une série d'indicateurs co-construits avec l'équipe des Ateliers pédagogiques, l'évolution du jeune, en termes de niveau scolaire, de comportement, de sociabilité, etc. Si un indicateur de retour en formation avait été initialement pressenti, force est de constater que ce marqueur ne nous est pas paru pertinent au regard de l'ampleur des difficultés portées par ces jeunes telles la déscolarisation, les menaces d'exclusion, les troubles psychiques. C'est donc au cas par cas, en fonction des objectifs fixés à chaque jeune lors de son entrée aux Ateliers Pédagogiques, qu'il est préférable de mesurer s'ils ont été atteints ou non. De plus, il était initialement prévu de mener des entretiens à l'entrée dans le dispositif puis après 6 mois, 12 mois, 18 et 24 mois, même en cas de sortie du dispositif. Finalement, après de mûres réflexions, nous avons abandonné cette procédure pour plusieurs raisons. La première est qu'à l'entrée dans le dispositif, le jeune passe déjà un certain nombre d'entretiens avec un éducateur, voire un psychologue puis avec les enseignants : un entretien supplémentaire avec les évaluateurs serait mal venu en début d'année.

Deuxièmement, une fois sortis du dispositif, les jeunes ne sont pas facilement joignables : ils ne répondent que rarement aux sollicitations des éducateurs du CMP, il semble donc exclu de les convaincre d'accepter un entretien en dehors de tout cadre institutionnel. En revanche, un travail en collaboration avec l'équipe des Ateliers Pédagogiques et du CMP, a été envisagé pour mettre en place les outils nécessaires au suivi efficace des jeunes et savoir ce qu'ils sont devenus lorsqu'ils ne viennent plus aux Ateliers Pédagogiques, qu'il s'agisse d'un arrêt concerté (réintégration à temps plein d'un établissement scolaire ou d'une formation par alternance) ou d'un abandon.

Le second volet concerne la coordination des acteurs

Ce volet a pour ambition de mettre en exergue le rôle et l'implication des parties prenantes et partenaires de ce dispositif et de répondre à certaines questions. Comment des professionnels différents (psychiatre, psychologue, éducateur, enseignant...) parviennent-ils à travailler ensemble ? Quelle est l'implication de chacun dans le dispositif ? Comment les établissements scolaires partenaires perçoivent-ils ce dispositif ? Comment s'opère le partenariat ? Le dispositif de Nanterre est-il vraiment novateur et complémentaire à ce qui existe déjà ou vient-il concurrencer des dispositifs mis en place par l'Education nationale ?

Pour mener à bien ce second volet de l'évaluation, nous nous sommes appuyés sur l'observation directe de réunions avec les partenaires, de séances et de réunions des Ateliers Pédagogiques. Nous nous sommes, d'autre part, basés sur l'analyse d'entretiens semi-directifs conduits avec les différents professionnels engagés dans le dispositif ainsi qu'avec les acteurs de terrain de l'Education nationale.

A) Le suivi des jeunes

Une première réunion s'est tenue le 15 octobre 2009 dans les locaux du CMP Jean Wier, à Nanterre, avec quasiment l'ensemble de l'équipe impliquée dans le dispositif : le porteur du projet, pédopsychiatre et responsable du service de psychiatrie infanto-juvénile, l'infirmière psychiatrique et les enseignantes des Ateliers pédagogiques, les éducateurs du Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP) et du CMP Jean Wier, la psychologue du CATTP, la cadre socio-éducatif, coordinatrice du CMP, du CATTP et de l'Hôpital de jour des adolescents, également présidente de l'association Ephéta qui, soutenue par des subventions, met des moyens à la disposition des Ateliers Pédagogiques. Lors de cette réunion, l'équipe a d'abord présenté le dispositif et son historique puis ensuite nous avons exposé le protocole d'évaluation tel qu'il avait été conçu lors du dépôt des dossiers. Nous avons convenu, outre la réalisation d'une enquête qualitative auprès des jeunes et des professionnels, de co-construire un tableau de bord de suivi des jeunes fréquentant l'Atelier pédagogique afin de mieux visualiser l'étendue des activités de l'équipe et son impact sur l'évolution des jeunes.

Avant de passer à la phase d'entretiens avec les jeunes et les professionnels, une phase d'observation s'est avérée nécessaire. Les enseignants et l'éducateur des Ateliers Pédagogiques, ainsi que l'ensemble de l'équipe du CMP et du CATTP investie dans l'expérimentation, n'ont opposé aucune résistance à ces observations et ont pris soin de nous fournir autant d'éléments que possible pour parfaire notre compréhension du dispositif. Nous avons ainsi procédé à l'observation de 4 séances des Ateliers Pédagogiques : deux le mercredi 27 janvier 2010 et deux le lundi 22 mars 2010. Puis nous avons assisté, en observateur, à deux réunions de travail. L'une, bimensuelle, qui se déroule en général un mardi après-midi sur deux, était une réunion de synthèse entre les enseignants des Ateliers Pédagogiques et l'équipe du CMP tandis que l'autre, mensuelle (le 1er jeudi de chaque mois) a pour fonction de faire le lien avec le CATTP. Nous avons assisté à la réunion du mardi 30 mars 2010 et à celle du jeudi 8 avril 2010.

A l'issue de ces observations, nous étions en mesure de dresser quelques constats que nous avons partagés avec le porteur du projet, lors d'une réunion de travail, le lundi 26 avril 2010. Nous avons réfléchi ensemble

aux éléments nécessaires tant pour l'évaluation que pour la constitution d'un tableau de bord de suivi. Suite à cet échange, nous avons soumis une version du tableau de bord à la porteuse du projet pour qu'elle en discute avec ses collègues et qu'ils le retravaillent ensemble pour se l'approprier. De notre côté, en nous inspirant d'un article, envoyé par la porteuse du projet, sur le questionnaire « Dominique », (un outil à base de visuels mis au point par des canadiens pour faciliter les entretiens avec des personnes ayant des difficultés à exprimer ce qu'elles ressentent) nous avons conçu un guide d'entretien pour interroger les jeunes des Ateliers Pédagogiques.

Lors d'une autre réunion de travail, le jeudi 10 juin 2010, avec l'équipe des Ateliers Pédagogiques du CMP et du CATTP, nous avons discuté du tableau de bord revu et corrigé par l'expérimentateur et nous leur avons soumis le guide d'entretien. Quelques remarques de leur part, nous ont permis de l'améliorer. Les enseignantes des Ateliers Pédagogiques ont accepté sans difficulté que nous menions les entretiens avec les jeunes dès la semaine suivante, pendant les séances de cours.

Enfin, à la demande de l'expérimentateur qui souhaite mobiliser davantage l'Éducation nationale dans le dispositif, pour pérenniser le financement des postes d'enseignantes, un comité de pilotage a eu lieu le jeudi 24 juin 2010. Il réunissait les 2 enseignantes et l'éducateur des AP ; l'expérimentateur et la cadre administrative représentant le CMP et le CATTP ; le correspondant de l'inspection académique, le principal du collège Évariste Galois de Nanterre et le Céreq. Ce comité de pilotage a permis de présenter le dispositif et ses enjeux ainsi que le protocole d'évaluation aux référents de l'Education nationale afin de définir l'implication et le soutien des établissements et de l'inspection académique. Ces derniers ont manifesté un vif intérêt pour ce dispositif.

En résumé, le premier semestre 2010 a été essentiellement consacré à la préparation et à la mise au point des outils de l'évaluation qui se présentent sous la forme d'un certain nombre d'indicateurs, en collaboration avec les expérimentateurs. Ces indicateurs s'organisent en un tableau de bord, conçu pour permettre d'apprécier l'évolution d'un jeune depuis son entrée dans les Ateliers Pédagogiques mais aussi de mesurer l'impact du dispositif sur le parcours individuel de chaque jeune. Cet outil a été opérationnel et mis en service dès la rentrée de septembre 2010. Il a pour but de recueillir des données complètes sur une cohorte de jeunes. Il nous est, par ailleurs, apparu intéressant d'interroger les jeunes qui bénéficient du dispositif des AP afin de voir comment ils l'appréhendent par rapport à l'école et de quelle manière ils l'apprécient en termes de satisfaction. Enfin il nous a semblé essentiel de recueillir le témoignage des parents de ces jeunes afin de percevoir leur propre appréciation du dispositif et tenter de confronter les bénéfices observés sur leurs enfants à leurs attentes.

L'observation de séances des Ateliers Pédagogiques

Outre les séances d'observation des Ateliers Pédagogiques en 2010 qui ont contribué à la production des outils d'évaluation et ont permis un entretien avec plusieurs jeunes présents, une nouvelle phase d'observations de séances a été organisée en 2011. Ces observations sur différentes séances de chaque matière d'enseignement ont facilité la rencontre avec d'autres jeunes :

- Mercredi 29 mars 2011, deux AP de français ont eu lieu. Apparemment, notre visite qui avait été annoncée par les enseignantes a dissuadé quelques jeunes puisque 2 jeunes sur 5 se sont présentés. L'enseignante est secondée par l'infirmière psychiatrique.
- Mercredi 30 mars 2011, lors d'un AP de mathématiques, l'enseignante est accompagnée d'une étudiante en psychologie qui remplace partiellement l'éducateur sportif. 2 ateliers sont prévus mais un seul jeune se présente. Il est convenu avec l'enseignante que la fois suivante nous viendrons sans prévenir les jeunes car cela semble être une source d'anxiété pour eux. En effet, lors des séances suivantes, tout se passe bien ; ils semblent faire abstraction de notre présence. Nous

- Mercredi 27 avril 2011, nous assistons aux AP de mathématiques : le première heure compte 2 jeunes dont un que nous commençons à bien connaître pour l'avoir déjà rencontré à plusieurs reprises et la seconde heure, l'AP reçoit 3 jeunes. L'infirmière psychiatrique et l'éducateur sont également présents ; nous nous entretenons avec eux ainsi que les jeunes qui acceptent de se soumettre à l'exercice. .
- Lundi 2 mai 2011, nous nous rendons à Nanterre pour effectuer l'observation de l'AP de français et interviewer l'enseignante. De plus nous menons un entretien avec la seule jeune fille inscrite à l'AP.
- Lundi 20 Juin 2011, nous effectuons l'observation de 3 séances de l'AP de français.

Les entretiens auprès des jeunes des Ateliers Pédagogiques

En 2010, 13 jeunes des Ateliers Pédagogiques ont été interviewés. En 2011, 10 jeunes ont été interviewés dont 4 avaient déjà fait l'objet d'un entretien en 2010. Afin que les jeunes soient davantage en confiance, nous avons choisi d'interroger ceux que nous avons déjà vus lors des séances d'observation : les entretiens ont eu lieu sur les mêmes séances que les observations que ce soit en 2010 ou en 2011. Tous ces entretiens ont été réalisés sur base du volontariat : des jeunes qui avaient refusé de s'exprimer en 2010 ont accepté de le faire 2011 et d'autres qui avaient déjà fait l'objet d'un entretien, ont revendiqué le souhait de se soumettre à nouveau à cet exercice.

Le guide d'entretien auprès des jeunes abordait les thématiques suivantes :

- La compréhension et les difficultés (d'apprentissage et de compréhension) ;
- La discipline, les règles de vie en classe ;
- Le rapport aux autres adolescents pendant le temps scolaire et pendant les pauses/récréations ;
- Le rapport aux adultes enseignants et éducateurs ;
- L'attitude des parents.

Ce guide a été élaboré de manière à mettre en comparaison l'école et l'AP afin de mettre en relief la perception globale de ces deux lieux bien distincts. Une échelle de satisfaction symbolisée par des « smileys » a aussi été conçue pour faciliter l'expression du degré de satisfaction de chacun des jeunes car c'est pour eux une notion à la fois vague et impalpable qui n'est pas toujours facile à expliciter.

Rencontres avec les parents des jeunes qui fréquentent les AP

Il nous est paru essentiel de recueillir le point de vue des parents sur les AP et au témoignage de leur vécu pour compléter notre tour d'horizon du dispositif et mettre en lumière ses apports et peut être ses défaillances. Par l'intermédiaire et avec la collaboration du Centre Jean Wier, nous avons invité les parents des jeunes des AP à venir nous rencontrer pour s'exprimer sur leur vision des AP au travers de l'expérience de leurs enfants. Cette réunion a eu lieu le 29 Novembre 2011 à la maison de la rue Félix Faure et elle a mis autour de la table, les enseignantes des AP, l'infirmière psychiatrique, la stagiaire, les évaluateurs et 3 mamans et 1 papa. Après un bref tour de présentation, la séance s'est déroulée en 2 temps : dans un premier temps, nous avons présenté le dispositif, les objectifs de l'évaluation et la méthode d'investigation, notamment les entretiens avec les jeunes que nous avons illustré de quelques résultats et dans un second temps, la parole a été donnée aux parents. Les enseignantes ont alors décidé de sortir pour que les parents ne soient pas bloqués par leur présence. Seule l'infirmière psychiatrique et la stagiaire sont restées. Notre disposition autour d'une table basse de salon inspirait, d'entrée, une ambiance conviviale. De plus l'heure

tardive et l'effet « petit groupe » favorisaient une atmosphère intimiste qui désinhibait la parole, et par delà devenait propice aux échanges et aux confidences. C'est en effet ce qui se réalisa, chaque parent apporta généreusement le témoignage de l'expérience de son enfant et de la sienne en tant que parent. Ce moment fut d'une grande intensité émotionnelle et chaque parent écouta avec intérêt les autres parents. **Il est apparu clairement pour ceux qui avaient fait le déplacement que la distance à l'égard de l'institution avait été considérablement réduite, et plus encore une confiance et une implication à l'égard du dispositif, les plus anciens transmettant leur expérience aux plus récents.**

B) La coordination des acteurs

Afin de saisir la coordination entre les acteurs des Ateliers Pédagogiques et ceux de l'Education nationale et tenter de déterminer la place des AP dans le paysage des différentes instances mises en place par l'Education nationale pour lutter contre le décrochage scolaire, nous avons, dans un premier temps, sollicité des entretiens auprès des acteurs des AP et auprès de ceux qui gravitent étroitement autour par le biais du CMP Jean Wier afin de comprendre le fonctionnement interne des Ateliers Pédagogiques et leur articulation avec le CMP. Dans un second temps, notre présence à des réunions internes et à des réunions ouvertes aux partenaires, ainsi que l'entretien des acteurs de terrain de l'Education nationale, nous ont permis d'apprécier la force des liens et des échanges entre les tenants du dispositif et les acteurs de l'Education nationale :

5 entretiens ont été réalisés avec les acteurs directement impliqués dans les AP comme les enseignantes, l'infirmière psychiatrique, la stagiaire étudiante en psychologie, l'éducateur sportif et 3 autres ont été effectués avec les acteurs du CMP : le médecin pédopsychiatre responsable du CATTP, et les 2 éducateurs spécialisés qui sont en lien avec les AP.

Les entretiens se sont généralement bien déroulés et se sont montrés riches d'enseignements. Nous avons, à nouveau, assisté à quelques réunions, notamment à une réunion mensuelle de l'équipe le mardi 29 Mars 2011 à laquelle il a été plus question de la journée des ateliers sur le décrochage organisés par la MAFEJ que des rouages de l'Atelier Pédagogique. Nous avons également été conviés au Comité de Pilotage du dispositif qui a eu lieu le 16 juin 2011 et dont l'ordre du jour concernait le bilan du projet des AP et ses perspectives pour la rentrée 2011. Il a, d'ailleurs, réuni les partenaires impliqués et engagés dans ce projet expérimental soient :

- Le Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative représentée par la déléguée régionale de la MAFEJ,
- Le secteur de Psychiatrie Infanto-Juvenile et la Direction du Centre Hospitalier Théophile Roussel,
- Un représentant de l'inspection académique
- Un représentant de la Mairie de Nanterre,
- Le Céreq
- L'Association Epheta
- L'Association Maison des Adolescents,
- Invitée : l'équipe de L'Etablissement de Réinsertion Scolaire implanté à Nanterre depuis septembre 2010 et qui reçoit un public proche celui des Ateliers Pédagogiques, représentée par le coordinateur de l'équipe.

La composition du Comité de Pilotage témoignait déjà d'une volonté de partenariat de la part des AP sans ce que nous soyons, pour autant, en mesure de nous faire réellement une idée effective de la coordination du dispositif des AP avec les acteurs extérieurs et notamment avec ceux de l'Education nationale à ce stade. Il était, en effet, regrettable qu'aucun chef d'établissement ou conseiller d'éducation

d'un des établissements « prescripteurs » n'ait été présent à cette réunion. Le Comité de Pilotage a donné lieu à une présentation exhaustive du dispositif par les différents acteurs qui l'investissent et outre la contribution au débat du représentant du rectorat et de la déléguée régionale de la MAFEJ, une inquiétude récurrente a été exprimée autour de la question du financement des enseignants pour la rentrée suivante. Le tableau ci-dessous récapitule les différents niveaux d'action des acteurs concernés par le dispositif, et met en évidence les niveaux décisionnels qui tranchent sur les questions de financement. Celle-ci conditionne en effet la pérennisation du dispositif. D'où l'importance des réunions de Comité de Pilotage pour le porteur de projet.

DISPOSITIF DE L'ATELIER PEDAGOGIQUE DE NANTERRE : LES NIVEAUX D'ACTION

NIVEAU D'ACTION	ACTEURS	ENJEUX
Niveau décisionnel	Etat – ANS (Agence Nationale de la Santé) – Ville de Nanterre – Education Nationale	Financement Pilotage Pérennisation du dispositif
Niveau exécutif	<i>Prescripteurs</i> : Responsables et Equipes pédagogiques des établissements scolaires et service sociaux <i>Partenaires</i> : PJJ – ASE- AEMO- Veille Educative <i>Familles</i>	<i>Amélioration du repérage des décrocheurs et des déscolarisés</i> (« en errance institutionnelle ») <i>Identification des problématiques à caractère psychologiques voire psychiatriques</i>
Niveau opérationnel	<i>Equipe de l'Atelier Pédagogique</i> : Enseignantes, éducateurs, infirmière... <i>Equipe pluri professionnelle du CMP</i> : Pédopsychiatres, éducateurs, éducateurs sportifs, psychologues ... <i>Jeunes</i>	<i>Préconisations visant :</i> Une resocialisation Une reprise des apprentissages des savoirs de base Un parcours de soins Rescolarisation Orientation Insertion professionnelle

A

Afin d'affiner notre perception de la coordination des acteurs des AP et du CMP Jean Wier avec les acteurs de l'Education nationale, nous avons visité 5 établissements scolaires qui se trouvent dans le périmètre d'action des AP de Nanterre : le collège André Doucet de Nanterre-Ville, le collège Les Bouvets de Puteaux, le collège Evariste Gallois de Nanterre, le collège Jean Perrin de Nanterre, le collège Henri Sellier de Suresnes et le collège La Malmaison de Rueil. Lors de ces visites, nous avons rencontré soit le chef d'établissement ou son adjoint, soit le ou la responsable de SEGPA, soit l'Assistante Sociale, soit l'Infirmière Scolaire, soit le ou la CPE ou bien encore une enseignante. Parfois nous avons réussi à interviewer plusieurs acteurs au sein d'un même établissement. L'accès aux acteurs les plus à même de répondre à nos questionnements nous a été facilité par les recommandations de l'Infirmière Psychiatrique des Ateliers Pédagogiques, en charge de la coordination avec l'extérieur. D'une manière générale, nous avons été très bien reçus dans les collèges et les différents entretiens que nous avons pu mener, révèlent une authentique

mobilisation des acteurs de terrain de l'Education nationale et la richesse des échanges nous a permis de déceler les apports et les freins des relations partenariales avec les acteurs des AP comme nous le verrons par la suite.

II. Enseignements de politique publique

L'innovation et l'expérimentation sont devenues des axes importants de l'action sociale et éducative, notamment en matière de lutte contre le décrochage scolaire. C'est pourquoi l'évaluation d'une expérimentation sociale qui permet de mesurer l'impact d'un dispositif en termes d'efficacité et de bénéfice sur la population ciblée et de réajuster certains paramètres si nécessaire en fonction des effets escomptés, représente un intérêt substantiel pour l'orientation des politiques publiques. A ce titre, les résultats qui émanent de l'évaluation du dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre, dégagent plusieurs niveaux d'enseignements : l'adéquation entre le public ciblé initialement et le public touché *in fine* par le dispositif ; l'utilité sociale du dispositif du point de vue des acteurs de l'Education nationale, des problématiques qu'il traite ; sa spécificité dans la manière dont il les prend en charge. Ces trois points qui rendent compte des résultats obtenus durant l'expérimentation du dispositif seront suivis d'une analyse visant à distinguer ce qui relève des effets de l'expérimentation afin de dégager les conditions d'essaimage de l'action expérimentée.

1. Adéquation entre le public ciblé et le public touché : un public de jeunes sur lesquels l'Education nationale n'a plus prise

A) Profil des jeunes accueillis dans les Ateliers Pédagogiques

Des jeunes avec de graves difficultés d'apprentissage

Les entretiens que nous avons menés avec les jeunes qui ont bénéficié du dispositif des Ateliers Pédagogiques mettent en lumière les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans le système scolaire. D'une manière générale, les jeunes interrogés se sentent submergés à l'école ou au collège. Ils ont, pour la plupart, toujours eu des problèmes scolaires souvent en lien avec des problèmes personnels. Ainsi, A. ne retient qu'une expérience très négative à propos du collège : **« c'est vague, mais ça allait trop rapidement, j'arrivais pas à suivre et comme j'avais beaucoup de problèmes chez moi et quand j'allais à l'école je comprenais plus rien et quand j'étais chez moi j'étudiais plus. J'avais des problèmes avec mes parents. »**

Ils accumulent tant de retards scolaires qu'il leur est impossible de rattraper leurs lacunes. Ils se sentent dépassés et finissent par ne faire plus aucun effort. Ceux qui sont au collège signalent qu'il y a trop de matières et qu'ils ne peuvent plus suivre tant la cadence est rapide ainsi le relatent ces autres extraits d'entretiens :

« En cours je laisse tomber, ça m'énerve. Alors qu'ici, non (...) En cours j'y arrive pas... je galère, je n'essaye même plus »

« Parce que, au collège, ils sont un prof pour plein de personnes et j'enchaîne les cours, j'enchaîne. Ici dans une journée je peux avoir quoi, deux heures. Alors que là-bas je peux en avoir 8, tous les jours, (...) à chaque fois un cours différent, oui, c'est trop. »

« Et c'est trop compliqué. Je comprends pas, je suis pas à la page (...) ben je lâche, je laisse tomber. »

Ils rencontrent de grosses difficultés pour se concentrer et se joignent souvent aux éléments perturbateurs lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes les investigateurs de bagarres et de conflits au sein de la classe ou même lors des récréations :

« Je faisais rien. Là en fait c'est pas pareil. Quand j'étais au collège et que les autres faisaient n'importe quoi, moi je ne faisais rien.. Parce qu'en fait dès que les autres faisaient le bazar, je l'avais déjà fait avant (rires partagés) donc ... donc je pouvais plus rien faire d'autre en fait ! »

La mise en échec scolaire perpétuelle de ces jeunes en difficulté engendre des comportements perturbateurs et violents qui sont fortement stigmatisés par les enseignants. Les récits des jeunes montrent bien que la participation aux bagarres ou chahuts est une manière de se sentir intégrer tout de même auprès de leurs pairs lorsque leurs performances scolaires les marginalisent et les dévalorisent :

« J'apprenais rien ! Tout ce que je me faisais, c'est de récolter des zéros... et des punitions. Parce que y'avait des bagarres, plein de bagarres, tout le temps. »

On note également chez ces jeunes, une forte aversion pour l'école et les normes véhiculées et imposées par l'institution scolaire bien qu'au fond d'eux, ils aient envi d'être comme les autres :

« En fait, je n'aimais pas trop l'autorité. Je n'aimais pas que l'on me crie dessus et donc je m'énervais et m'emportais assez facilement. Et parfois j'avais des mots. » Ce jeune était assez insolent avec les adultes.

Un autre avoue : **« A l'école ce qui me plaît pas, y a des profs, ils sont trop stricts, qui me crient dessus juste pour un truc que je n'arrive pas à faire. »**

Le manque de confiance, le sentiment de persécution à l'égard des enseignants, les mauvais résultats sont symptomatiques de la mise en échec permanente qu'ils subissent à l'école et se condensent dans un « mal être », « mal vivre » sa scolarité qui se traduisent au final par une incapacité à se concentrer sur les apprentissages. Ce processus de dévalorisation et de perte de confiance bat son plein jusqu'à ce qu'ils décrochent ou finissent par se faire exclure pour des raisons disciplinaires. D'ailleurs, ils expliquent très bien dans les entretiens qu'ils ne font plus d'effort pour demander une explication au professeur :

A l'école, **« je ne me sentais pas très à l'aise car le regard des autres ça me perturbe et de se retrouver au milieu de ... Enfin dans ma classe il y a plusieurs groupes et ça me perturbe et j'ai du mal à suivre ce qu'il dit. »**

Des jeunes enclins à des troubles du comportement

Les récits que nous avons recueillis auprès des jeunes qui ont bénéficié des séances des AP durant la période d'expérimentation montrent que la population des AP correspond bien à la population ciblée au départ. En effet, les profils des jeunes que nous avons rencontrés s'apparentent bien au portrait que le médecin pédopsychiatre à l'origine du dispositif nous donne : **« des jeunes qui étaient en difficulté sur le plan scolaire, échouaient sur le plan scolaire, ce qui génère toujours des troubles du comportement parce que quand on n'arrive pas à exister, au fond on peut résumer 2 attitudes par rapport à l'école. Ou bien, quand on est confronté à un obstacle qu'on ne peut pas dépasser, ou bien on se sent incapable de le dépasser et à ce moment-là il y a un refus de l'obstacle et on a ces jeunes qui n'apprennent rien, qui ne retiennent rien qui sont dans une espèce d'inertie quant aux apprentissages et qui apparaissent comme des élèves qui n'arrivent pas à faire des acquisitions. Ou bien, si on ne peut pas se faire exploser la tête, on fait exploser la classe. On existe (ce qui pour nous est plus positif du point de vue du symptôme : on existe dans la classe en devenant celui qui fait rire tout le monde, celui qui met le souk, celui qui affronte le prof. Bon, le résultat sur le plan de l'insertion scolaire est à peu près le même : c'est-à-dire que ce sont des élèves qui se font marginaliser, et éventuellement exclure. Mais au départ il y a une souffrance qui est liée à un blocage des apprentissages. Au début on s'attaquait surtout à ceux-là, c'est-à-dire qu'on avait dit aux enseignants, on peut prendre à temps partiel certains de ces jeunes soit qui vous posent de gros problèmes dans la classe soit qui sont à la limite de la déficience tellement ils sont incapables de faire de l'acquisition. Donc on a proposé de prendre ce type de jeunes et puis on y a rajouté, il me semble mais cela n'a jamais été une grosse partie de la population, des jeunes qui venaient d'une de nos structures de**

soin et pour lesquels ça pouvait être un intermédiaire avant une insertion scolaire, de passer dans un dispositif classe qui ne soit pas tout à fait l'école. »

Des jeunes animés d'une phobie scolaire auto-entretenu par l'échec scolaire

Une partie importante des jeunes sont adressés aux Ateliers Pédagogiques de Nanterre par les établissements scolaires, et plus spécifiquement par l'intermédiaire du chef d'établissement, du professeur principal, du CPE ou de l'Assistante Sociale, voire de l'Infirmière Scolaire qui orientent les parents de ces jeunes vers le CMP Jean Wier pour être ensuite envoyés aux AP. Ce sont en général des élèves qui ont encore un lien avec le collège même s'il est fragile. Les chefs d'établissements sont, en effet, sommés, aujourd'hui, de signaler les élèves absentéistes d'une manière systématique. Il n'en demeure pas moins que certains passent à travers les mailles du filet avant d'être pris en charge par l'ASE ou la PJJ. Ce sont alors ces instances qui se chargent de la prescription aux AP. Qu'il s'agisse d'élèves qui ont récemment décroché, de ceux qui sont en voie de décrochage ou de ceux qui ont fait l'objet de mesures d'exclusions, souvent à répétition, ces jeunes présentent, pour une majorité écrasante, des symptômes de phobie scolaire : incapacité à se concentrer sur les apprentissages, comportements inappropriés à l'institution scolaire ou bien évitement partiel ou total par le détour des absences injustifiées. Quelques extraits d'entretiens avec les acteurs de l'Education nationale illustrent nos propos : un chef d'établissement nous explique les cas d'élèves qui ont été pris en charge par les AP : des élèves absentéistes, voire déscolarisés : **« Oui, enfin bon moi, les élèves qui enfin. Les élèves qui ont été suivis, d'ici, qui ont été suivis par l'AP. Il y en a un qui était vraiment décrocheur et qui ne venait pas. (...) Y en a un qui était effectivement déscolarisé, qui refusait de venir. »**

De même le directeur d'une SEGPA :

« Et l'année de 4^e donc précédant sa séquence de 3^eme, il avait été suivi par l'AP du Centre Jean Wier d'une façon stable mais sans réellement être scolarisé ou plutôt parce qu'il était scolarisé, sans réellement avoir tenu sa scolarisation. Parce que son problème était surtout une question, on va dire, d'allergie scolaire, d'absentéisme lié une grande difficulté à rencontrer les contraintes de la scolarisation, qui était lié aussi à des facteurs personnels. »

Si la phobie scolaire dont souffrent ces élèves, trouvent ses véritables racines dans des problématiques plus complexes, familiales ou sociales, elle n'en est pas moins entretenue par les mauvais résultats scolaires, les sanctions et la stigmatisation dont ils sont victimes au sein des établissements scolaires comme le rapportent très bien les jeunes que nous avons rencontrés aux AP :

« J'apprenais rien ! Tout ce que je me faisais, c'est de récolter des zéros... et des punitions. »

« A l'école ce qui me plaît pas, y a des profs sont trop stricts, qui me crient dessus juste pour un truc que je n'arrive pas à faire »

« Tu demandes un truc, (et l'enseignant répond) : « si tu continues je te mets une heure de colle, si tu continues, tu iras voir le CPE, si tu continues je t'éjecte de mon cours. »

B) Du défaut de prise charge au cumul des sanctions

Des jeunes dont les troubles du comportement sont ingérables par l'Education nationale

Toutefois il serait inopportun de jeter la pierre à des enseignants qui se retrouvent face à des élèves dont les comportements dépassent le cadre de leurs missions et de leurs compétences. L'exclusion du ou des

« *membres perturbateurs* » de la classe semblent bien souvent être l'unique solution dont ils disposent pour apaiser leur classe et recouvrer une ambiance de travail. Outre l'absentéisme injustifié, les troubles du comportement qui se manifestent par des actes d'incivilité, d'agressivité et de violence envers les pairs et aussi très souvent envers les enseignants, sont très vite assimilés à des problèmes psychiques par le corps enseignant pour qui ces débordements justifient une prise en charge par les AP. Ainsi nous l'exprime une enseignante de SEGPA :

« Les critères... des troubles du comportement, violence envers les autres et envers soi-même, troubles d'attention concentration, des choses où ils ont besoin, je pense, en petits groupes, avec des spécialistes aussi pour essayer de les aider et de répondre plus à leurs besoins. Des fois ce type d'élèves au sein d'une classe a des difficultés à se recentrer ou à gérer la colère (...) par exemple l'élève que j'ai envoyé l'année dernière avait des gros problèmes, oui, de comportement aussi bien de violence envers ses camarades, envers lui-même, de perversion, de choses qui ont été assez loin et que l'on ne pouvait pas régler, nous, au sein du scolaire. »

Ce chef d'établissement confirme également que les dysfonctionnements du comportement sont les critères qui alertent et motivent le soutien des AP :

« Si vous voulez, nous, ce qui nous fait réagir, c'est les problèmes comportementaux des élèves. Donc on a l'impression effectivement qu'il faut plus travailler sur cet élève d'une façon thérapeutique que pédagogique. Enfin moi, personnellement, quand je reçois des informations, on se rend compte que c'est souvent des problèmes de comportement. Alors bien sûr ça joue sur la pédagogie et du coup les élèves décrochent. Les élèves sont en difficulté un petit peu plus. »

Enfin le témoignage d'un CPE met le doigt sur élément important, sur le fait que les sanctions et les exclusions temporaires n'ont aucune prise sur ces élèves :

« Alors petit problème d'absentéisme, mais problèmes essentiellement de comportements, de travail, c'est-à-dire d'absence presque totale, en tous les cas, problématique de travail en classe avec un élève qui n'exprime pas, ne perçoit pas en tout cas, n'exprime pas du tout une perception du sens de sa scolarité. Problème de capacités, au sens vraiment basique, c'est-à-dire en termes d'action à se mettre à travail, à rester concentré, à prendre un cours, à apprendre un cours. Et puis aussi avec une problématique plus psychologique, purement dans la relation entre l'enfant et sa famille. Alors il est à la fois orienté sur un suivi psychologique mais aussi sur les AP puisque l'élève, par son comportement, nous a amenés à être obligés de prononcer des sanctions qui pouvaient être du type de l'exclusion temporaire. On arrive très vite dans une impasse. La sanction peut être utile et avoir un sens voire être efficace. Mais là c'était pas du tout le cas. Donc c'était pour éviter un peu l'engrenage. Trouver une solution qui soit efficace. »

Dans un contexte d'échec de l'arsenal des sanctions sur un public d'élèves dont les problèmes relèvent souvent de la psychologie, voire de la psychiatrie, les Ateliers Pédagogiques sont perçus comme une alternative, une « bouée de sauvetage » et représentent un intérêt essentiel pour éviter l'exclusion définitive.

Des jeunes sur lesquels les sanctions n'ont pas de prise

L'impuissance de l'Education nationale face aux problématiques de décrochage inhérentes à des troubles du comportement, est corroborée par l'inefficacité des sanctions et des exclusions temporaires qui finissent par aboutir, dans bon nombre de cas, à une exclusion définitive. Les sanctions et tout le système d'avertissements, d'exclusions temporaires se heurtent, en effet, à un public d'élèves qui n'a souvent aucune conscience de la gravité de ses actes sanctionnés et qui se laisse aller jusqu'à l'exclusion définitive. C'est ce que nous rapporte l'enseignante d'une SEGPA, à propos d'un élève qu'ils ont tenté de soutenir à bout de bras et qu'ils ont finalement dû exclure définitivement :

« Ah oui, oui, c'était de la violence gratuite. En fait c'est ça qui me choquait chez cet élève-là c'est la violence gratuite. C'est-à-dire qu'il passait et il donnait un coup. Un fois je l'ai vu aussi attraper un autre petit 6^e d'une autre classe. Il neigeait et l'élève est mis par terre donc dans la neige, le genou dessus et lui mettait de la neige, le petit pleurait. Et je suis arrivée et je lui ai dit : « Mais qu'est-ce que tu fais ? » « Oh ben je m'amuse - Ben l'enfant est en train de pleurer dans la neige.. ». J'avais beau lui expliquer, en fait, il n'avait pas la notion du bien du mal, on avait l'impression que comme dans un jeu vidéo, je sais pas quoi, allez hop « je donne des coups, pour moi c'est pas de la violence quoi ». Et on avait beau essayer de lui faire comprendre le bien et le mal, ça ne fonctionnait pas parce qu'il recommençait d'autres choses le lendemain. Et c'est vrai que quand on lui parlait, il se rendait pas compte que c'était de la violence et que ça pouvait faire mal à ses camarades. Il est quand même de bonne volonté. Il fait « oui, oui je vais pas recommencer ». A chaque fois, on en parlait, y avait vraiment un dialogue mais c'était plus fort que lui (...) Et bien c'était de la violence gratuite tous les jours et les élèves ils en pouvaient plus. Par chance il y avait vraiment un partenariat avec la famille, la maman venait régulièrement, on échangeait régulièrement mais ça n'a pas suffi pour changer son comportement. Donc les élèves étaient soulagés en fin d'année de savoir qu'il ne serait pas dans leur classe à cette année. Ils se sont sentis sereins parce qu'ils n'étaient pas à l'aise. »

Dans beaucoup de cas, après maintes sanctions et tentatives de médiation, la solution finale de l'exclusion définitive finit par tomber : l'enseignante d'une SEGPA reprend : *« normalement il aurait pu être exclu du collège depuis très longtemps. Mais à chaque fois par rapport à ses problèmes, on le gardait, on faisait des réunions, on essayait de lui parler, on essayait de l'aider parce qu'on savait qu'il avait un problème particulier. Donc on n'allait pas l'exclure du collège parce qu'il se sentait bien ici. Mais en fin d'année, on pouvait plus, c'était pas possible. Parce que quand il met en danger les autres élèves et lui-même, on peut pas accepter. Et puis il y a quand même eu le vol. Il m'a volé ma clé de classe et il allait dans les bâtiments ouvrir les classes et il y a quand même eu des vols de portables de professeurs. Alors on sait pas si c'est lui, mais c'est lui qui avait la clé. Donc c'est un fait grave, ajouté à tous les problèmes au quotidien de violence. »*

Toutefois, la solution extrême du conseil de discipline qui aboutie à l'exclusion définitive, est extrêmement douloureuse à vivre pour le jeune, sa famille et l'équipe pédagogique du collège qui perçoit cette finalité comme un échec. Ainsi le confirme la Directrice Adjointe d'un Collège:

« C'est un échec complet le conseil de discipline. Et c'est extrêmement pesant. C'est toujours extrêmement pesant pour les membres et puis pour la famille, qui s'en prend plein la tête lors du Conseil de Discipline. C'est très dur quand même pour une famille de voir : « voilà votre enfant dysfonctionne, voilà ce qu'elle fait au quotidien », c'est ... c'est d'une grande violence ! Donc c'est vraiment parce qu'on n'en peut plus et parce que dans une classe de 27, si y en a une qui dysfonctionne et qui empêche les autres de travailler, il faut prendre une, souvent on prend cette décision parce que c'est pour les autres et ce n'est pas pour l'élève qu'on le fait. Parce qu'est-ce qu'on trouve comme solution, on trouve une exclusion, ce n'est pas une solution ! Mais c'est un constat de « nous ne pouvons plus non plus, voilà ». On ne peut plus et puis la classe en souffre. Donc on protège les autres. »

Le chef d'un autre établissement en vient à la même conclusion :

« cela a été un échec au bout du compte parce que, arrivé à un conseil de discipline, pour nous, c'est quand même un échec. C'est clair ! »

***Les risques inhérents à l'enchaînement des exclusions définitives :
une « double peine »***

L'exclusion définitive comporte également le risque pour l'élève de s'inscrire dans l'engrenage de la succession des exclusions définitives et dans un parcours de « nomadisme institutionnel » qui peut déboucher, à terme, sur une déscolarisation totale avec tous les risques de désocialisation que cela implique. Le « nomadisme institutionnel » qui se caractérise par des changements d'établissements scolaires fréquents n'est qu'une manière d'esquiver momentanément les problèmes car tant que les malaises n'ont pas été pris en charge par des spécialistes (psychiatres, psychologues, éducateurs...), les problèmes de comportement se reproduisent inlassablement, finissant par lasser les enseignants, les jeunes et leurs parents. A l'image d'un jeu de passe-passe, chacun se renvoie la responsabilité de l'échec jusqu'à ce qu'un incident critique dessine l'horizon du renvoi définitif et de la déscolarisation. Le témoignage d'une maman dont le fils, de 14 ans, a fini par être totalement déscolarisé à sa propre demande, suite à de nombreuses exclusions, illustre bien les risques qui émanent d'un parcours de « nomadisme institutionnel ». Cette maman dit clairement que : ***« L'école est un supplice pour les enfants et les parents lorsque cela ne se passe pas normalement. »*** Elle raconte le parcours douloureux de son fils : il a été exclu de nombreux collèges, il a eu 7 auxiliaires de vie scolaire, de nombreux éducateurs et lorsqu'il fréquentait un collège, il était envoyé de classe en classe car les enseignants « ne le supportaient pas ». Il ne s'est jamais adapté au système scolaire. Il exprimait une grande souffrance à être scolarisé : ***« Si je vais au collège, je me suicide »***. Il a été exclu de la cantine à cause de son comportement. Sa maman était régulièrement convoquée. Lors des entretiens avec les différents interlocuteurs de l'Education nationale, elle rapporte qu'elle se sentait régulièrement mise en cause et que, finalement, elle finissait par reporter elle-même le sentiment de culpabilité et la responsabilité sur son fils. Cela devenait un cercle vicieux stérile, vecteur d'un grand désarroi aussi bien pour le jeune que pour les parents. Elle a fini par demander elle-même l'exclusion de son fils ***« pour mettre fin au calvaire. »*** La maman exprime sa détresse et son impuissance face à une situation à laquelle l'Education nationale ne propose aucune solution si ce n'est la sanction : ***« J'ai pas de solution pour mon fils ! »*** Aujourd'hui son fils est totalement déscolarisé, désocialisé : il ne sort jamais, n'a pas d'amis. Il reste seul toute la journée et n'a pas de réelle occupation puisque sa maman lui a aussi interdit l'accès à internet parce qu'il jouait en ligne à de jeux payants. A l'heure actuelle, il refuse d'aller aux Ateliers Pédagogiques. Il n'y est allé que quelques rares fois mais selon sa maman il n'est pas prêt psychologiquement à affronter une quelconque forme de relation ou de communication. Il est très marginalisé, ***« même aller acheter du pain chez le boulanger est impossible »***. Même si ce cas peut paraître extrême, il montre la difficulté d'un retour en arrière après un parcours aussi désespérant.

L'isolement social auquel peut être alors soumis l'élève déscolarisé renvoie à un profil de jeunes qui sont envoyés aux AP d'après le médecin pédopsychiatre : ***« dans ma pratique, les circonstances dans lesquelles je fais le plus appel à l'Atelier Pédagogique, c'est le décrochage scolaire, c'est la famille qui vient me voir en me disant bon on vient vous voir parce qu'on a un enfant qui ne va plus en classe depuis deux mois, il est dans un retrait complet. Le modèle typique c'est celui à la limite qui fait penser au « hikikomori japonais », (...) C'est des gens qui se retirent complètement de la vie sociale, qui vivent chez eux, enfermés. Soit des jeunes qui vivent chez leurs parents mais coupés du monde et coupés de la famille car ils ne quittent plus leur chambre, quand ils ont une chambre. Ils restent branchés à leur ordinateur, branchés en permanence et en général, ils vivent la nuit. Mais ça se voit aussi chez des adultes qui vivent seuls, qui ne sortent pas de chez eux, qui se font livrer la nourriture, qui ne mettent plus le nez dehors. Une espèce de retrait complet qui est probablement un phénomène de société, qui est lié d'une part à l'existence de dispositifs de vie virtuelle qui sont offerts aux gens et d'autre part à la dangerosité vécue et imaginée de la société dans laquelle on est. Alors évidemment à l'adolescence, on a assez spontanément***

chez certains adolescents, une position de retrait, de refus de toute vie pulsionnelle et donc un enfermement dans une espèce de bulle narcissique. Aidé en ça par tout ce qu'il y a comme drogue cannabis et autres qui permettent ce retrait. Le phénomène s'accroît. » Finalement, la succession des exclusions conduit à un « nomadisme institutionnel » déjà mentionné, et parfois à une errance et une déscolarisation complète. Cette déscolarisation est à la fois un signe et un facteur de désocialisation. Elle s'apparente à une double peine pour les jeunes : outre l'échec scolaire qu'ils subissent, ils se voient marginalisés.

Au regard des profils des jeunes inscrits aux AP, de leur propre réflexion sur leur vécu au collège et des entretiens avec les acteurs de terrain de l'Education nationale, nous pouvons d'ores et déjà conclure que les AP incarnent la solution de la dernière chance pour ces jeunes en rupture scolaire. Rupture scolaire, qui est la plupart du temps étroitement liée à des troubles psychiques. Ces troubles psychiques peuvent revêtir une forme passagère dans le cas de la crise d'adolescence mais ils peuvent aussi être plus profonds dans les cas de troubles anxieux, dépressifs ou de pathologies psychiatriques.

2. L'utilité sociale du dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre

L'institution scolaire est, par définition, responsable d'assurer l'obligation scolaire dans la durée tout en luttant contre l'absentéisme et le décrochage scolaire mais, à elle seule, elle ne peut pas tout gérer. Malgré l'empilement des dispositifs de lutte contre le décrochage, l'ouverture à un partenariat avec des ressources externes, qui trouve son essence dans les politiques locales en faveur de la ville, est aujourd'hui appréhendée comme une nécessité pour renforcer les actions mises en place par l'Education nationale ou pallier certaines de ses défaillances. De ce point de vue, l'utilité sociale des Ateliers Pédagogiques de Nanterre renvoie aux insuffisances de moyens de l'Education nationale en matière de lutte contre le décrochage scolaire. La justification du dispositif du point de vue des acteurs de l'Education nationale fait écho aux manques de moyens formulés en termes de ressources humaines et à l'inadaptation des dispositifs internes pour un public de jeunes dont la problématique scolaire revêt des dimensions qui nécessitent une prise en charge psychologique ou psychiatrique.

A) Le manque de moyens de l'Education nationale et l'inadéquation de ses dispositifs internes pour faire face à des problématiques qui dépassent le cadre scolaire

Des moyens insuffisants et un rejet des troubles de comportements hors apprentissage

L'utilité sociale des Ateliers Pédagogiques de Nanterre est largement partagée par les acteurs de l'Education nationale : ils s'accordent à dire qu'ils n'ont pas les moyens de prendre en charge individuellement les élèves qui présentent de grosses difficultés scolaires ou des troubles du comportement comme le laisse entendre le Directeur d'une SEGPA :

« pour nous, la patience on ne peut pas jouer la dessus parce d'abord les groupes sont beaucoup plus importants, les groupes à gérer dans lesquels s'insère l'élève. Ensuite l'élève, alors qu'il pète les plombs. On n'a rien ! On n'a pas de moyens. Moi je veux bien m'en occuper, j'ai un certain nombre de compétences etc... Mais je ne suis pas habilité par l'institution pour ça. Je n'ai pas non plus tous les moyens en temps, en disponibilité pour, gérer toutes les difficultés qui pouvaient naître de cet élève-là de

par ses dysfonctionnements qui faisait, que même, je ne pouvais pas être garant ne serait-ce que de sa sécurité. »

Au niveau des ressources humaines, les moyens sont insuffisants et ont tendance à rétrécir comme le fait remarquer la CPE d'un collège :

« déjà à l'intérieur de l'école, il y a de moins en moins de moyens quand même. Donc ça ne peut pas être plus efficace si c'est de moins en moins présent. »

Le CPE d'un autre collège admet que l'atelier peut être un substitut :

« On peut s'interroger aussi sur la pertinence d'une prise en charge extérieure à l'établissement. Est-ce que c'est pas justement à l'établissement à se donner les moyens de répondre à des problématiques. Après concrètement si ça n'existe pas, je pense que c'est bien qu'il y ait les Ateliers. »

Mais aussi, au-delà des moyens, le champ d'action de l'Education nationale est limité et se heurte à des difficultés qui dépassent le cadre de ses missions. C'est ce que fait remarquer le Directeur d'une SEGPA :

« maintenant on a suffisamment de recul, de travail avec l'élève pour dire et pour évoquer, pas un diagnostic parce que, nous, on porte pas de diagnostic mais simplement évoquer le fait, qui est une interrogation, cet élève ne s'intègre pas dans un cadre qui ne correspond plus à ses difficultés parce que ce sont des difficultés de comportement auxquelles nous n'avons pas les moyens de répondre dans le cadre du collège parce que de toute façon on n'a pas les moyens d'y répondre et on n'est pas là pour ça. On ne doit pas recevoir à priori d'élèves qui ont des troubles du comportement. Des troubles d'apprentissage oui, même des troubles extrêmement importants, mais de comportement non. »

L'Education nationale se voit confier des élèves dont les problèmes dépassent largement ses compétences et son champ d'action car les places dans les structures d'accueil adaptées font largement défaut comme le précise clairement le Directeur d'une SEGPA :

« inévitablement, le Ministère de l'Education nationale sait très bien qu'il nous laisse parfois nous débattre avec des élèves entre guillemets, dont l'institution n'a parfois pas la solution parce qu'elle n'a pas la possibilité de leur offrir la structure adaptée. Faute de place déjà. »

Dans un contexte de resserrement budgétaire, les dispositifs mis en place par l'Education nationale demeurent restreints et les chefs d'établissements se sentent souvent isolés et démunis pour faire face aux problématiques inhérentes au décrochage scolaire comme le souligne un autre chef d'établissement :

« De toute façon, d'une façon générale, dans l'Education nationale on se sent un peu seul et dès qu'on a des enfants qui ont des difficultés, on s'organise par nous-mêmes. C'est -à-dire que même cette année j'ai mis en place une classe interne de remobilisation. Donc c'est des professeurs, des aides pédagogiques qui accueillent des élèves. Ils sont 4-6 maxi. En ce moment ils sont 4 pour essayer de faire de la remédiation scolaire. Il y a l'assistante sociale, la CPE, la psychologue scolaire qui les voient le mercredi. Enfin, on essaie avec nos ressources internes de gérer les difficultés des élèves et mettre en place un partenariat. »

Aux manques de moyens dont disposent les collèges, en termes de ressources humaines, pour canaliser les élèves les plus en dehors des normes auxquels ils sont confrontés, s'ajoute une inefficacité ou une inadéquation des dispositifs proposés en interne par l'Education nationale.

Des dispositifs scolaires inadaptés aux jeunes sujets à des troubles psychiques

Les dispositifs mis en œuvre au sein des établissements semblent peu adaptés aux problématiques qui relèvent souvent, de la psychologie, voire de la psychiatrie. Les acteurs de l'Education nationale se rejoignent pour constater et dénoncer, non sans une certaine fatalité, le manque de moyens des établissements scolaires pour mettre en œuvre des dispositifs individualisés en interne et sur des échéances aussi prolongées que ce que proposent les AP. Certes, l'Education nationale a mis en place des dispositifs de lutte contre le décrochage pour accueillir les élèves les plus difficiles mais ils sont souvent limités dans le temps : les dispositifs relais, organisés en classes ou en ateliers, accueillent des collégiens en

risque de décrochage scolaire. Mais il s'agit d'un accueil temporaire pour un groupe de 6 à 12 élèves au maximum. L'objectif est de permettre à ces élèves de reprendre une scolarité dans le cadre ordinaire, un parcours de formation générale, technologique ou professionnel. L'accent est mis sur une pédagogie différenciée, avec un encadrement renforcé (enseignants et éducateurs, personnels associatifs). L'accueil en classes relais des élèves, qui restent sous statut scolaire, varie de quelques semaines à plusieurs mois sans pouvoir dépasser une année scolaire. Les ateliers relais qui accueillent un public plus jeune que les classes relais, reçoivent une dizaine de collégiens pour des modules de quatre à douze semaines maximum. Il existe également des classes sas inter-établissements, destinées à accueillir les élèves menacés d'exclusion : elles proposent une alternative à l'exclusion par conseil de discipline. Une enseignante de SEGPA identifie bien les limites de ces initiatives internes :

« On a essayé l'année dernière de mettre en place une classe sas avec quelques élèves qui posent soucis aussi au sein de l'établissement. Mais on n'avait pas suffisamment d'heures. Et ce fut plus un échec, donc on ne l'a pas renouvelée cette année. »

La directrice adjointe d'un collège signale, d'autre part, que l'internalisation du dispositif n'est pas toujours bien perçue par les élèves qui en bénéficient car ils demeurent sous le regard de leurs pairs qui continuent de les stigmatiser :

« quand c'est sur l'année scolaire, c'est en échec parce qu'un élève qui va sans cesse en soutien, va se sentir dévalorisé par rapport à ses camarades. Donc c'est vrai que le soutien, du coup, pédagogique à l'extérieur, fait qu'il n'y a pas le regard négatif des autres ou en tout cas de l'élève, un regard négatif sur lui, qui fait qu'il va pouvoir progresser. »

Les dispositifs organisés en interne par l'Education nationale pour lutter contre le décrochage scolaire paraissent donc peu adaptés aux élèves en grosses difficultés. Dans la mesure où les problèmes scolaires masquent aussi, très souvent, des problèmes beaucoup plus profonds qui touchent à la vie familiale et sociale. Ainsi le fait remarquer le médecin pédopsychiatre :

« généralement les décrochages scolaires, ils sont liés à des difficultés familiales et non pas à des difficultés scolaires. Donc l'idée est de chercher derrière les symptômes. »

Il est vrai que les élèves peuvent éventuellement être reçus par l'Assistante Sociale, le Conseiller Principal d'Education, l'Infirmière voire le Médecin Scolaire lorsqu'il y en a un au sein du collège comme au collège Les Bouvets à Puteaux et y trouver une écoute et un réconfort momentané. Mais en aucun cas le travail de ces professionnels ne peut se substituer à un suivi thérapeutique externe. Leurs missions se réduisent souvent en un relais vers des instances extérieures comme le CMP, les AP, le CATTP et leur fonction se conforme plus à un rôle de signalement et de prescripteur des élèves qu'à un réel travail de suivi psychologique. C'est pourquoi l'Education nationale n'a pas le choix et doit faire appel à des compétences extérieures pour faire face aux problématiques associées à des troubles de comportement pour lesquelles le soin devient un impératif. Ainsi l'illustrent ces extraits d'entretien :

« Il y a des élèves, la priorité c'est le soin. Heureusement la grande majorité des élèves, la priorité c'est la scolarité. Heureusement, mais certains cas particuliers, la priorité c'est le soin. » Dixit la directrice d'une SEGPA.

Quand **« justement, déjà il n'y avait plus de disponibilité au plan scolaire, il y avait un envahissement des problèmes de comportement qui faisaient que déjà il n'y avait plus aucune disponibilité au scolaire. Et que donc il y avait un parasitage qui était beaucoup trop important. »** Selon un directeur de SEGPA.

« Comme il n'est pas en capacité réellement de s'investir dans sa scolarité. Est-ce qu'on ne soigne pas d'abord la tête avant de s'occuper de la scolarité ? Voilà si y a des problèmes de concentration, si c'est pour faire le pitre en classe, il en retient pas grand chose de sa scolarité », selon le principal d'un collège qui conclut :

« Nous, on est persuadés que l'Education nationale doit travailler avec des partenaires. Donc on les considère comme des partenaires dans le cadre d'un travail global d'intérêt pour l'élève. Donc c'est vrai

qu'on n'a pas de dispositifs psychologiques et encore moins psychiatriques dans l'établissement. Donc à partir de là, qu'il y ait des spécialistes formés qui interviennent en parallèle. Moi je suis tout à fait favorable (...) On sait que l'Education nationale a souffert longtemps de son autarcie. Je crois que maintenant il faut absolument ; on ne peut plus travailler autrement qu'en partenariat. C'est clair. »

Les remarques des différents acteurs de l'Education nationale renvoient au diagnostic du médecin pédopsychiatre : les principales causes de signalement relèvent de dysfonctionnements comportementaux et de problématiques qui dépassent la dimension purement scolaire des difficultés. Or, au sein des établissements scolaires, la prise en charge des difficultés des jeunes demeurant, du reste, purement scolaire, n'a pas l'efficacité escomptée parce qu'elle se heurte à des problématiques qui relèvent de troubles du comportement nécessitant une prise en charge thérapeutique. Dans cette optique, l'ouverture aux compétences extérieures et notamment aux AP de Nanterre prend tout son sens.

B) La « pathologisation » de la problématique du décrochage scolaire requiert une ouverture à un partenariat extérieur

La « pathologisation » de la problématique du décrochage scolaire

Le médecin pédopsychiatre nous décrit une nouvelle manière d'appréhender la problématique du décrochage scolaire qui renvoie à une « *pathologisation* » du décrochage scolaire. Par « *pathologisation* », il faut comprendre que le décrochage scolaire est le symptôme visible d'une pathologie plus profonde. Cette nouvelle perspective ouvre sur le partenariat et justifie le travail des établissements scolaires avec le champ psychiatrique :

« Donc toutes ces questions de décrochage scolaire, d'absentéisme, de troubles du comportement à l'école, même s'ils étaient la traduction de problématiques plus complexes, on était d'accord pour traiter cette question. Ne serait-ce que dans une perspective de travail en réseau et de travail en partenariat parce qu'on était convaincu que l'environnement jouait son rôle et que si on n'aidait pas les enseignants à traiter ces questions, ils se retrouveraient seuls devant des problèmes insolubles et que ça serait ni leur intérêt, ni l'intérêt des jeunes, ni le nôtre d'ailleurs. Donc ça c'était vrai avec les enseignants, mais c'était vrai avec les éducateurs, l'aide sociale à l'enfance, c'était vrai avec les éducateurs de la PJJ. Moi, j'avais la même position par rapport à la délinquance. Certains disaient que la délinquance ça ne fait pas partie de la psychiatrie. Oui, n'empêche que les jeunes qui ont des troubles du comportement qui les conduisent à des délits, ça peut les concerner. Donc sur tous ces domaines-là, c'est vrai que j'avais donné au service, cette approche-là qui était d'être largement ouvert sur le réseau des partenaires pour dire ce qu'on avait à dire sur des questions qui n'étaient pas seulement sur notre champ. »

Il ajoute :

« On avait acquis la conviction que communiquer avec des enseignants ou avec des personnels de l'école, ça ne pouvait qu'aider l'enfant à mieux s'insérer, en aidant aussi les personnels de l'école qui étaient confrontés aussi à des pathologies ou des troubles du comportement, à réagir avec plus de sérénité. »

Le médecin insiste sur la spécificité du dispositif des Ateliers Pédagogiques et met l'accent sur la nécessité du soin thérapeutique dans la gestion du décrochage scolaire qui est, en général, incarné par une phobie scolaire qui recouvre elle-même d'autres dimensions :

« On avait fait un détour par la population habituelle du CMP, c'est-à-dire troubles du comportement et échec scolaire et puis on revenait par la demande directe des enseignants à cette question du décrochage scolaire et de l'absentéisme, qui commençait, qu'on appelait dans notre milieu phobie scolaire, mais qui ne sont pas des vraies phobies puisqu'il y a toujours des problèmes complexes.

Une ouverture impérative aux partenariats

Les témoignages des acteurs de l'Education nationale révèlent aussi le besoin de travailler avec des partenaires extérieurs et avec le dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre. Ce dernier se développe dans un environnement où l'Education nationale fait défaut de par ses acteurs qui se trouvent confrontés à des élèves porteurs de difficultés de plus en plus lourdes et complexes, auxquelles ils ne peuvent répondre au sein même des établissements et de par un contexte économique qui réduit les effectifs des acteurs scolaires de santé et de l'encadrement. Et ce d'autant plus, que les problèmes scolaires sont le révélateur de problèmes plus profonds. La prise en compte par les enseignants, chefs d'établissements et autres personnels de l'Education nationale, de la dimension psychologique, voire psychiatrique ouvre la porte à un partenariat externe où les AP trouvent toute une légitimité au regard de leur utilité sociale dans le traitement du décrochage et des phobies scolaires.

Devant le constat d'impuissance des établissements scolaires à faire face à la multiplication des problèmes de décrochage scolaire, d'absentéisme et surtout de débordements liés à des troubles de comportement, les AP de Nanterre représentent une alternative, ainsi le font valoir les propos d'une éducatrice du CMP :

« L'Atelier Pédagogique, ça fait partie de la panoplie des choses que l'on propose aux jeunes. Alors c'est vrai que nous d'emblée, on voit très rapidement des jeunes, tout particulièrement en ce moment, où les institutions n'en peuvent plus, ils, les jeunes essuient plusieurs exclusions temporaires, là, ils risquent l'exclusion définitive et là ça y est, les collèges commencent à nous alarmer et là les parents nous appellent sous la pression des collègues parce que on tient beaucoup à ce que ce soient les parents qui appellent. Donc quelques fois y'a un collègue qui appelle avant qui dit ceci, qui dit cela mais après il faut que les parents appellent. Donc les parents appellent sous la pression des collègues et viennent en tirant leur gamin (rires) et c'est pas facile du tout. Donc c'est vrai qu'on arrive à une situation comme ça. Donc l'Atelier pédagogique ca peut être une solution... »

Au début de leur création, les AP ont été victimes de leur succès. L'accès, se faisant parfois directement via des échanges entre des enseignants des collèges et celles des AP, a dû être réétudié et réaménagé de façon à ce que les jeunes n'échappent pas aux prérogatives de soins du CMP comme nous l'explique le médecin :

« Il y avait plusieurs portes d'entrée avec l'EN à ce moment-là et Mme X. (une des enseignantes des AP) s'était fait connaître à plusieurs niveaux par les enseignants de Nanterre : son intervention en classe-relais, la réussite éducative et l'offre qu'elle faisait dans le cadre de l'Atelier pédagogique. Et, donc, on a commencé à lui envoyer beaucoup de jeunes (rires). Du coup l'entrée dans l'Atelier pédagogique, au lieu de passer par une demande au CMP, il a commencé à y avoir des envois directs à Mme X. (une des enseignantes de l'AP) et en tant que Mme X. Et du coup, assez rapidement elle a été débordée » (...)

« On retrouvait l'origine des demandes d'Ateliers Pédagogiques avec une demande plus massive et plus importante. Donc là se posait la question des liens, parce que ça devenait plus compliqué, étant donné qu'il y avait des demandes directes vers les enseignants, on ne voulait pas non plus que ce soit un dispositif qui échappe complètement à la santé mentale et qui fonctionne uniquement entre enseignants parce qu'on craignait que le tiers étant éliminé, c'est comme-ci l'Éducation nationale recréait ses propres dispositifs en externe. Ça ne fonctionne pas de la même façon, le fait qu'il y ait un extérieur avec un autre regard et un éclairage différent, évidemment ça enrichit le dispositif. Donc on voulait à la fois que ce soit possible, qu'il y ait des demandes directes qui se fassent auprès des enseignantes puisque c'était toujours notre position de prendre la demande comme elle était, de ne pas vouloir lui donner une forme absolument conforme à notre institution mais de l'accepter comme elle était. Mais se posait la question du lien entre les enseignants et les dispositifs de santé mentale. C'est à ce moment-là, que Mme Y (la cadre administrative) a structuré des réunions régulières avec les enseignants pour qu'un certain nombre

de jeunes qui échappaient, qui venaient directement dans la classe sans passer par les psys, qu'on puisse quand même en entendre parler, qu'il puisse en être dit quelque chose. »

C'est ce que confirme aussi un Educateur Spécialisé du CMP :

« Il y a eu des fois où les enseignantes ont pu créer leur propre réseau avec les collègues ou les classes relais et on s'apercevait au bout d'un moment qu'il y avait des mômes qui étaient là, que l'on ne connaissait pas du tout, qu'on les avait jamais vus. Alors voilà c'était un peu la surprise. Voilà des choses comme ça. Dans la même période ce qui avait été repéré c'était que finalement l'AP, il finissait par s'adresser à nous en disant c'est plus possible on sait plus quoi faire avec tel môme un peu comme faisaient les collègues avec les CMP ou les parents. C'est-à-dire qu'ils avaient reformé une école et que du coup. Alors c'est pour ça alors l'idée du pack AP-AT, ça vient de là aussi, comme pour se protéger. »

Un chef d'établissement va même jusqu'à attirer notre attention sur certaines dérives, dont ont pu faire l'objet les AP en raison de leur notoriété et leur facilité d'accès, de la part des enseignants de l'Education nationale :

« La facilité du personnel de l'Education nationale dès qu'il rencontre des difficultés avec des élèves, « il faut l'envoyer au centre Jean Wier. » (Rires) C'est la solution miracle. Souvent on entend : « Ah il a des problèmes psy, faut qu'on l'envoie dans la structure Jean Wier. » Je schématise un petit peu mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de... c'est un petit peu la solution miracle dès qu'on a affaire à des élèves en révolte ou en difficulté au sein de l'établissement. C'est vrai qu'on pense tout de suite à une aide psychologique. Bon. Des fois on oublie de réfléchir un peu sur nous-mêmes. L'Education nationale pourrait trouver aussi quelques solutions au sein aussi de l'Education nationale, oui, bien sûr. »

Les AP sont clairement identifiés par les acteurs de l'Education nationale pour prendre en charge les élèves les plus difficiles. Suite aux échecs des différents dispositifs mis en place par l'EN, les AP de Nanterre font figure de modèle en matière de lutte contre le décrochage dans la manière d'appréhender les problèmes psychiques qui sont sous-jacents aux difficultés scolaires. Enfin nous allons maintenant voir la manière dont les parents et les jeunes s'approprient le dispositif et le considèrent comme une sorte d'école de la dernière chance.

C) Les Ateliers Pédagogiques : une réponse adaptée pour des jeunes en prise à des troubles de comportements

Une adhésion et une perception positive de la part des jeunes

Les entretiens menés avec les jeunes des Ateliers Pédagogiques, nous ont permis de dégager et de tirer les conclusions suivantes : d'une manière globale, les Ateliers Pédagogiques sont perçus comme bénéfiques par les jeunes eux mêmes. On peut parler d'un effet positif attesté par les changements de comportement, sur les critères suivants :

- Le sentiment d'avoir trouvé un cadre et un encadrement propices à une réappropriation des règles les plus basiques comme le respect de l'autre et des adultes, celui des horaires et d'une certaine ambiance propice à l'apprentissage.
- La perception d'une ambiance éducative souple par opposition au cadre scolaire rigide, où l'effet « petit groupe », toujours en opposition avec le groupe classe, désinhibe la parole et ouvre aux questionnements sans risquer de paraître ridicule aux yeux des autres et ce jusqu'à compréhension.
- Le sentiment de bénéficier d'une véritable écoute et d'une aide personnalisée dans l'apprentissage scolaire mais aussi dans la gestion de problèmes plus personnels (Avec la possibilité de participer

- La réelle possibilité de regagner l'estime de soi dans la mesure où la stigmatisation des adultes et des pairs est court-circuitée par l'individualisation du projet de chacun : les objectifs étant individuels, toute notion de compétition scolaire ou de pression temporelle sont absentes.

A l'AP, dans la mesure où ils sont inscrits sur la base du volontariat, ils adoptent un comportement plus volontaire. Après un temps d'observation, ils finissent par faire confiance aux adultes qui les encadrent. A l'école, ils n'osaient pas demander des explications en raison de l'effet du groupe parce qu'ils craignaient d'avoir honte et que l'on se moque d'eux mais aussi parce qu'ils ne sentaient pas les enseignants vraiment disponibles pour eux. En revanche à l'AP ils se sentent entourés et pris en charge individuellement à leur rythme. Ils n'hésitent pas à demander des explications autant de fois qu'ils en ont besoin pour comprendre un exercice :

« Je suis très content parce qu'elles expliquent bien par rapport au collègue c'est un petit peu plus compliqué. Dans les AP, je pense que je comprends assez bien ce qu'ils disent. Ils expliquent un peu plus lentement pour qu'on essaie de comprendre (...) Je suis très content aussi. Si je ne comprends pas un exercice, je demande qu'elles m'expliquent alors qu'à l'école, j'ai un petit peu du mal, à côté de mes compagnons de classe, j'ai du mal à m'exprimer et ici on n'est pas trop c'est un petit peu plus facile. »

L'effet « petit groupe » les met plus en confiance et leur permet de s'exprimer : **« Moi par exemple, j'ai du mal à m'exprimer au collège, ici je redemande ce que c'est même si je comprends pas vraiment je leur redemande encore et encore jusqu'à ce que je me comprenne. »**

De même l'intégration des règles de respect et de tenue est mieux acceptée alors qu'au collège où ils ne voulaient rien entendre de la part des adultes et des CPE. Ils répondaient souvent aux mises en garde par de l'insolence qui finissait toujours par les desservir. **« J'ai vraiment fait des progrès ici en math et en français. J'ai appris des choses nouvelles ici, un petit peu sur l'éducation et sur les autres matières. L'éducation dans la classe, comment se tenir, ne pas déranger les autres quand ils travaillent, ne pas couper la parole. C'est un petit peu pareil qu'au collège sauf qu'ici on comprend, ils expliquent. »**

L'AP permet aux jeunes en voie de désaffiliation sociale de se resocialiser : **« Parce qu'en fait j'ai été viré de 4 collèges pour insolence. Je ne faisais rien, j'étais chez moi et j'étais peut-être fainéant mais ça ne me déplaisait pas trop. Je dormais le matin, je trainais avec mes copains dès qu'ils avaient pas cours... »**

Le même jeune ajoute : **« je sais pas moi. Je travaille mon comportement. J'apprends à me lever le matin. (Ironiquement) Plein de trucs que j'aime trop ! Voilà... Et aussi ils m'ont aidé à trouver un emploi et j'en ai trouvé un. »**

Ces extraits d'entretiens réalisés auprès des jeunes inscrits aux AP, témoignent d'une représentation positive des AP qui se répercutent sur leur comportement au collège et à la maison. Mais cela nécessite un certain laps de temps avant que les améliorations se manifestent sur leur manière d'agir. Les parents, eux-mêmes, semblent avoir une vision positive des AP.

L'adhésion des parents par rapport à la prise en charge et la possibilité d'une passerelle

Les parents paraissent satisfaits des Ateliers Pédagogiques parce cela permet à leurs enfants de rester dans la « norme » et de « raccrocher » avec l'institution scolaire comme le résumait les propos de l'éducateur sportif des AP : **« Ils sont contents, ils sont satisfaits parce que, en fait, c'est l'AP ou l'exclusion, quoi, ou la rue, quoi. Ils sont contents de trouver cet atelier parce que c'est une passerelle. On peut pas dire la dernière chance parce qu'il y a plusieurs alternatives. Mais pour eux, en fait, l'AP c'est une passerelle,**

c'est une passerelle pour la réintégration scolaire quoi. Si si, il y a d'autres alternatives, il y a les hôpitaux de jour, y a les associations tout ça. Mais l'AP, il y a une connotation un peu Education nationale quoi. Ça fait plus école parce que, voilà, nous, on est en relation avec les collèges. Ils savent bien que grâce à nous ils peuvent retourner au collège. Même si c'est pas le même collège, mais ils peuvent réintégrer un autre collège. Donc ils restent dans le contexte normalisation, on va dire. »

C'est aussi ce sentiment de contentement que nous avons relevé lors de la réunion avec les parents et lors du seul entretien individuel que nous avons eu la possibilité de réaliser avec la mère d'un jeune. Une maman nous a raconté le parcours difficile de son fils : Y. est un enfant « hyperactif » qui n'arrive pas à tenir en place à l'école. Après un parcours du combattant, le CPE du collège l'a finalement orienté à l'AP et ce notamment, à la suite d'un « clash » avec une enseignante qui a perdu son sang froid et a frappé Y. Y ne se sentant pas bien au collège, a beaucoup fait l'école buissonnière. Sa maman remarque que son comportement a vraiment changé depuis qu'il vient à l'AP. **« Ce n'est plus le même »**. Lors d'une réunion avec les professeurs il a même parlé à la place de sa mère alors que jusqu'alors il ne parlait jamais. Elle est très contente et son fils aussi. **« Depuis qu'il va aux AP, il a compris qu'il devait améliorer son comportement. Il écoute mieux les conseils des adultes et il essaie de mieux travailler en classe. »** Il refuse toujours les CATTP ou un parcours de soins avec un psychiatre ou un psychologue. Sa maman espère qu'il finira par l'accepter car tant qu'il ne pourra pas parler de ses angoisses, il ne sera pas libéré. Il va aux AP depuis un an mais ses résultats scolaires demeurent encore faibles. Pour sa mère, les AP et le suivi avec un éducateur lui ont permis de ne pas se faire exclure définitivement du collège. Elle est d'ailleurs consciente que le changement de collège n'aurait pas arrangé la situation de Y.

Une autre maman exprime sa satisfaction en nous racontant le cas de son fils : Z est un enfant qui a un bon QI mais qui a une aversion pour l'écriture et le dessin depuis son plus jeune âge. L'école primaire a été **« un calvaire »** pour lui. Partagé entre sa phobie de l'écriture à la main et sa volonté de ne pas se distinguer des autres en ayant un ordinateur en classe, l'école était pour Z source d'une grande souffrance. Z a fréquenté l'AP durant 4 ans et sa maman assure que : **« L'AP a été un tremplin formidable pour le préparer à l'hôpital de jour »**. Auparavant il refusait d'en entendre parler et finalement maintenant il est en 3ème, il s'y sent bien et l'accompagnement qu'il reçoit lui est bénéfique. Sa maman ajoute que s'ils n'avaient pas trouvé cette solution, son fils aurait quitté l'école à 15 ans tant sa phobie de l'écriture l'handicapait. D'après elle, Z semble avoir gardé un excellent souvenir de l'AP et de ses enseignantes.

Enfin le papa de W explique que son fils ne supporte pas l'autorité et que de par son comportement insolent et son agitation en classe, il était sans arrêt renvoyé, puni, blâmé au sein de l'école. D'où son aversion pour l'école qui était grandissante. W n'est arrivé à l'AP qu'à la fin du mois de mai de l'année scolaire précédente et le travail de l'AP ne porte pas encore ses fruits : **« il a encore eu 2 jours d'exclusion la semaine dernière car il a répondu à un prof. »** Mais le papa est très content que son fils bénéficie de l'AP et ne doute pas de la nécessité pour son fils d'avoir un suivi psychologique. Maintenant tout est une question de temps.

Ces témoignages de parents attestent d'une réelle satisfaction de leur part et la réflexion d'une maman résume le soulagement d'avoir trouvé une solution et un interlocuteur : **« Les AP c'est bien pour les enfants, pour les parents aussi parce que ça nous soulage un peu. »**

3. Caractères spécifiques et généralisables des Ateliers Pédagogiques

Les ateliers présentent un dispositif généralisable à la fois pour prévenir et pour traiter les décrochages en situation critique. Nous appelons décrochages en situation critique, les cas de fortes tensions ou de détresse qui trouvent une traduction sur le plan scolaire, par la transgression récurrente des normes en vigueur, et face auxquelles l'institution scolaire se trouve démunie. La psychiatrie a par le passé accueilli d'autres publics dans des situations analogues, nécessitant un soin et un suivi dans le cadre de la psychiatrie de secteur, mais peu à la charnière du système scolaire.

A) Les fondements

Un fondement théorique avant-gardiste

Les fondements théoriques à la base de la création des AP ont été précurseurs et avant-gardistes. Ils remontent à l'émancipation à l'égard de la psychiatrie classique : **« Ce principe-là évidemment concernait la thérapie, on pouvait prendre de la distance mais il y avait une certaine crainte parmi les agents du monde psy, d'aborder directement les questions de l'école et il y avait quand même une attitude qui consistait à dire l'école c'est l'école et nous on s'occupe d'autre chose qui n'est pas l'école, et il y a eu souvent l'attitude même de refuser d'être en relation avec les enseignants, de refuser d'intervenir etc. Et nous, du fait de notre pratique, de fait de notre pratique au CATTP, on avait rompu avec cette tradition-là et on était très en relation avec les enseignants »** selon le médecin pédopsychiatre. La définition des AP repose sur trois principes fondamentaux qui sont ainsi décrits :

« On était plus ouvert à faire de la pédagogie au sein d'un service de soin. C'est les trois influences : notre expérience des hôpitaux de jour où on avait des enseignants qui travaillaient de façon très intriquée dans le soin, les réflexions avec M. (proviseur vie scolaire) sur les troubles du comportement à l'école et l'absentéisme et puis l'expérience du CATTP »

La phobie scolaire est un symptôme plus qu'un mal en soi

Le médecin précise de quelle manière la problématique de phobie scolaire est abordée :

« Le fait qu'il existe un Atelier Pédagogique, permettait de prendre le symptôme-là où il se manifestait c'était la position qu'on avait prise au sein du CATTP, au lieu d'essayer d'aller chercher la problématique masquée derrière les symptômes. Par exemple, prenons une phobie scolaire, vous pouvez avoir un jeune qui a une phobie scolaire parce que sa mère est déprimée, qu'il craint que sa mère ne se suicide et qu'il reste à la maison pour surveiller sa mère. Ça se traduit par un symptôme qui est qu'il ne va pas en classe. Donc on dit phobie scolaire et on cherche du côté de l'école. Mais à l'école, il ne se passe rien de particulier, c'est à la maison qu'il se passe quelque chose ».

Le décrochage aussi

Cette posture se retrouve dans les cas de décrochage : **« C'est un peu un cas général, généralement les décrochages scolaires, ils sont liés à des difficultés familiales et non pas à des difficultés scolaires. Donc l'idée est de chercher derrière les symptômes et de dire le symptôme ne nous intéresse pas, ce qui nous intéresse c'est la problématique familiale. Sauf que si vous voulez atteindre la problématique familiale,**

souvent le symptôme, qui est un symptôme défensif, persiste et vous empêche d'accéder à la problématique familiale. On savait donc, nous, grâce au CATTP, qu'il fallait accepter de prendre le symptôme pour ce qu'il était même si on savait qu'il était une espèce de paravent, de masque, d'une problématique plus lourde qui était derrière. On traitait quand même ce symptôme.

B) Prévention et traitement

A chaque type de trouble sa propre thérapie

Dès lors, les soins diffèrent selon les facteurs de décrochage : **« Enfin on prenait en compte ce symptôme de manière prépondérante. Par exemple, des jeunes qui arrivaient avec des problèmes de langage ou de dyslexie, on les confiait à une orthophoniste, à charge de l'orthophoniste de nous dire après : mais c'est plus compliqué que cela, il y a autre chose à aller chercher derrière. Un jeune qui avait des difficultés motrices, on le confiait à une psychomotricienne donc si vous voulez, on avait acquis dans nos méthodes, le principe d'accepter de prendre en compte le symptôme et de le traiter en étant attentif à ce qui se passait derrière. Mais pas de faire comme ça se faisait classiquement dans certains CMPP, de mettre systématiquement tous les jeunes qui avaient des troubles instrumentaux (...) Le symptôme est à prendre et à travailler autant que la problématique qui pouvait être travaillé derrière et que ce n'est pas parce que, on travaillait le symptôme qu'on allait devenir aveugle à tout ce qui pouvait y avoir derrière. Donc toutes ces questions de décrochage scolaire, d'absentéisme, de troubles du comportement à l'école, même s'ils étaient la traduction de problématiques plus complexes, on était d'accord pour traiter cette question. »**

En d'autres termes, les AP de Nanterre sont un moyen détourné d'amener les jeunes en difficultés scolaires et ceux qui souffrent d'une véritable phobie, à dévoiler les véritables causes de leur malaise afin qu'elles soient traitées. Les racines de ces dysfonctionnements qui se manifestent sur le plan scolaire sont le plus souvent d'ordres familiaux et sociaux lorsqu'elles ne relèvent pas d'une véritable maladie psychique comme l'hyperactivité. Lors de notre étude nous avons, en effet, rencontré, un certain nombre de jeunes qui avait fait l'objet d'un diagnostic médical d'hyperactivité. Le médecin part du constat que la dimension scolaire réinvestie dans un cadre plus intimiste et plus souple que l'école peut aider les jeunes adolescents à se réconcilier avec les apprentissages, tout en permettant l'identification des problèmes latents. Dans cette optique, les AP remplissent une fonction pivot entre le CMP et les CATTP.

Outre l'action pédagogique, une fonction de « tremplin » vers un parcours de soin

Comme nous l'avons vu précédemment, le décrochage scolaire est multidimensionnel et il est souvent symptomatique d'un malaise plus profond qui se manifeste au travers de troubles du comportement qui nécessitent une prise en charge psychologique, voire psychiatrique. Toutefois le parcours de soins thérapeutiques n'est pas toujours facile à faire accepter aux jeunes et à leur famille. C'est ce que nous explique un Educateur Spécialisé du CMP :

« Les parents viennent parce l'école vient de virer leur enfant, conseil de discipline... Donc ils viennent nous voir souvent c'est la bouée de secours sur le plan scolaire. Il n'y a plus d'autres solutions, ils ont été virés de 2 collèges, ou ils sont menacés. Donc ils viennent comme ça. Les parents ils obligent l'ado à venir. L'ado, il vient en traînant les pattes. Mais après le contact en établissement, il accepte assez rapidement de revenir dans un AP parce que ça n'engage pas, ça n'engage pas son intériorité, ça n'engage rien de ses émotions qui peuvent rester à l'écart etc. Si on parle de thérapeutique... A la limite il peut se dire c'est

l'école qui déconne, c'est l'école qui est pas adaptée, c'est un extérieur à moi. Quand on parle de thérapeutique, on touche à quelque chose où c'est l'intérieur de soi qui est mis en lumière d'un coup à tort ou à raison, mais montré comme étant là où il faudrait travailler pour que ça aille mieux. Donc c'est pas le même enjeu. Ça fait un peu plus. D'abord les ados ils ont tendance à dire que de la vie intérieure, ils n'en ont pas ou ils s'en foutent. Donc si on va leur dire que non c'est justement là qu'il faudrait qu'on regarde, on les fait fuir, quoi. On les fait fuir. Donc voilà c'est pour ça que je dis qu'on peut pas proposer, il me semble, on peut pas imposer comme ça dès la première fois quelque chose de cet ordre. Peut être au fur et à mesure, peut être en les revoyant ils acceptent de revenir, etc. Ils vont voir comment ça se passe là-bas, ça va c'est pas un truc trop contraignant pour eux, ou trop ceci ou trop cela. Donc ils vont revenir, et peu à peu des choses peuvent s'installer. Ça va faire passerelle on pourra peut être aller alors vers un autre atelier ou vers des successions de rendez-vous. C'est pas forcément un autre atelier d'ailleurs ou un atelier thérapeutique. Ça peut être se revoir de temps en temps. »

Une stratégie de contournement des normes

De la même manière, le témoignage d'un éducateur sportif qui a participé au fonctionnement des AP met en exergue la difficulté des jeunes et des parents à reconnaître leurs problèmes, qui se caractérise parfois par un déni total :

« Nous, on a du mal à les booster pour voir le psychologue ou pour voir l'éducateur spécialisé au sein du CMP parce que pour eux... quand on dit d'aller voir un psychologue ou un psychiatre, on leur dit qu'ils sont un peu handicapés, ils aiment pas ce terme-là. Donc ils viennent ici parce que pour eux c'est juste une passerelle juste pour revenir au collège. Pour eux, ils ne sont pas dans la pathologie. Ils ont du mal à accepter ce concept-là, à accepter leurs propres difficultés. Même leurs parents ils ont du mal à accepter que leurs enfants soient ... pas normaux, particuliers. Ils ont du mal aussi. Les parents aussi ils ont des casseroles. Ils arrivent pas à admettre. Parce qu'en fait ils font le transfert et du coup, ils se sentent un peu visés si on dit que leurs enfants sont malades. C'est comme un miroir en fait, ça reflète leur propre pathologie. Les parents attendent de l'AP qu'ils (les enfants) trouvent un projet professionnel ou qu'ils retournent au collège ou qu'ils réussissent leur scolarité en fait. C'est tout et pas d'autres soins. Juste pour être normal quoi, pour être dans la société quoi, pour être comme les enfants de la voisine. »

L'aversion pour le suivi psychologique individuel proposé au CMP et les résistances à suivre les Ateliers Thérapeutiques jouent en faveur des Ateliers Pédagogiques. De même la dimension scolaire des AP qui occulte la dimension thérapeutique, en n'étant pas explicite au prime abord, est un des points forts car ils sont plus facilement acceptés par les jeunes et leurs parents. Ils sont d'ailleurs parfois même très demandeurs, comme l'infirmière psychiatrique des AP le formule :

« Ils ont une représentation de l'école peut être meilleure que ce qu'on croit en fait. Je pense que dans le fond ils ont l'idée que l'école a de l'importance, de la valeur. Et pour autant comme ils n'y arrivent pas toujours entre guillemets ils se mettent en position, un peu comme si c'était eux qui rejetaient l'école, qui étaient maîtres de la situation, c'est pas l'école qui n'arrive pas à les intégrer, c'est eux qui n'en veulent pas. Mais dans le fond ils investissent beaucoup ».

C'est ce que confirme une des enseignantes des AP :

« Les parents, c'est simple, pour eux, l'AP c'est une norme, c'est l'école. Alors c'est la norme, il est très bien identifié par les parents. Tu auras des parents que tu ne verras quasiment jamais, que tu auras de temps en temps au téléphone. En tous cas je n'ai jamais eu de parents qui ont refusé de parler avec moi. Par contre il y a certains parents qui peuvent être très intrusifs, pareil, ou qui vont prendre le téléphone parce que ça ne va pas avec leur fils. Et ils se trompent de lieu aussi. Ils veulent déposer une parole à nous enseignants parce qu'ils nous ont identifiés comme une norme alors qu'ils ne veulent pas aller au CMP. A nous, enseignants, de leur dire que non là ils se trompent qu'on ne peut pas parce que le CMP est identifié comme « folie ». Le soin est stigmatisé. On va au CMP parce qu'on est fou. Donc il faut arriver à leur faire comprendre à eux aussi que non c'est du soin comme quand on va chez le dentiste quand on a mal aux

dents. Je pense qu'inconsciemment ils font la différence entre l'AP et l'école même s'ils ne le disent pas. Ils savent très bien que ce n'est pas une école. Par contre ils savent aussi que c'est une ouverture vers une formation, vers quelque chose. Ils savent que là l'enfant va être accueilli. Que là ils vont cesser l'exclusion. Parce que eux ils ont déjà un rapport à l'école qui est excessivement difficile parce que déjà, très souvent, certains parents, ont, eux aussi, mal vécu l'école quand ils étaient petits. Donc ils ne veulent plus entendre parler vraiment du collège, ils ont un regard assez critique sur l'institution EN. Mais par l'AP, on a l'impression que eux aussi c'est une manière pour eux de raccrocher aussi avec une norme. C'est assez marrant à voir. Ils se réconcilient un petit peu et ils savent surtout que c'est une nouvelle chance pour leur gamin et que peut-être en passant par nous leurs gamins vont pouvoir repartir vers autre chose.»

Les AP de Nanterre sont donc innovants dans le sens où ils endossent une fonction de stratagème vers le parcours de soins, indispensable pour les jeunes souffrant de troubles du comportement qui dépassent bien souvent la dimension scolaire car : **« L'Atelier Pédagogique strict évidemment on craint que même si au début il y a une détente parce que le fait d'être avec une enseignante et de comprendre ce qu'on leur explique, ça les aide, mais enfin au bout de quelques temps, se renouent les mêmes difficultés et si on n'a pas traité la problématique de fond, les symptômes vont persister. Donc si on veut en savoir un peu plus sur le jeune il faut l'accompagner d'une autre manière. Alors soit c'est accompagnement que peut faire l'Infirmière Psy dans le lien avec l'école puis les accompagnements du jeune, soit c'est un autre temps du CATTP : un atelier théâtre, un atelier visite de musée, un atelier percussion... »**, ajoute le médecin.

Comme il n'est d'ailleurs pas toujours facile de convaincre les élèves en difficulté et leurs parents de la nécessité de s'engager vers la voie psychiatrique qui est encore largement stigmatisée, les AP servent de « tremplin » vers les Ateliers Thérapeutiques ou vers un suivi psychologique individualisé. Au terme d'un plus ou moins long travail d'écoute et de médiation, les intervenants des AP parviennent à convaincre les jeunes qui fréquentent l'AP d'accepter la mise en place d'un parcours de soins, soit par le biais des Ateliers Thérapeutiques soit sous forme d'entretiens individuels avec un pédopsychiatre.

Le médecin nous le décrit :

« Donc on cherche quand même à mettre autour de l'Atelier pédagogique un dispositif de soin, qui est soit des entretiens familiaux soit un autre groupe CATTP soit un accompagnement individuel du jeune par un personnel éducatif ou infirmier, soit alors, mais ça c'est le rêve, une psychothérapie (rires) mais ça arrive assez rarement. » (...) **« Parfois on y arrive, mais c'est quand même assez rare parce que c'est quand même des jeunes qui sont assez rétifs à aborder leur vie intérieure et leurs difficultés internes. C'est des jeunes qui commencent par dire « je suis pas fou », « j'ai rien à dire » et « tout va bien » ; donc la thérapie, c'est pas pour tout de suite. Voilà effectivement, l'Atelier pédagogique fait partie d'un ensemble qu'on essaie de composer mais parfois en commençant par l'Atelier pédagogique et puis après on essaie de construire autour. »**

C'est ce que confirme une enseignante des AP : **« Au départ on avait peu d'enfants qui venaient à l'AP et très vite avec le docteur Barraband on s'est aperçu que le mot « pédagogique » dans les oreilles tant des enfants que des parents c'était école et qui dit école veut dire « norme ». Et que cette norme-là, alors là, les parents l'acceptaient et ils voulaient bien venir au CMP par l'intermédiaire de l'AP. En fin de compte c'est comme ça que le réseau s'est fait. Donc quand ils entendaient AP ils entendaient « école », ils disaient ok. Puis nous, en tant qu'enseignants on leur disait que oui mais pour intégrer l'AP il faut obligatoirement avoir un premier rendez-vous avec le CMP. Mais rien n'était inscrit dans un suivi obligatoire. »**

Toutefois c'est un travail de longue haleine qui nécessite du temps, ainsi le précise l'enseignante des AP : **« ...puis une fois qu'il était à l'AP, au fur et à mesure que les semaines passaient, on travaillait doucement en toile de fond une intégration un peu plus importante auprès du CMP et des soins. Et après lorsqu'on sentait que le jeune présentait une ouverture particulière, on tentait de lui présenter un CATTP. Et puis après on s'est aperçu qu'il y avait de plus en plus de jeunes qui étaient ok en premier pour l'AP alors qu'ils**

refusaient les CATTP parce que c'est que du soin. Pour eux, le soin c'est « folie » donc on n'en veut pas. Et puis au fur et à mesure cela s'est mis en place comme ça. »

Une prise en charge individuelle et originale qui dépasse la dimension scolaire

Aux Ateliers Pédagogiques, le jeune est appréhendé par les professionnels dans son intégralité et non pas seulement sur le plan scolaire, ainsi que l'explique l'infirmière psy : **« Il (l'AP) est innovant parce qu'il prend en compte. Il fait converger. Il prend en compte le jeune dans sa globalité c'est-à-dire qu'il y a une réalité sociale entre guillemets qui fait qu'un gamin qui n'a pas d'acquisitions scolaires, c'est difficile pour lui, de... C'est difficile de penser un projet de vie pour un jeune et de l'accompagner tout en se disant que, voilà, il aurait pu avoir des acquisitions scolaires et il les a pas. Donc là c'est une première chose par rapport à l'AP et la grosse, ce qui me paraît très important chez nous ; c'est qu'on prend l'ensemble. Voilà il y a une prise en charge psychologique et scolaire entre guillemets. C'est l'aspect thérapeutique. Selon l'endroit où on se place, on se sert de la pédagogie pour les amener vers des soins mais... La pédagogie, elle, s'imprègne peu à peu du soin et ça c'est vraiment des échanges et nous aussi, on apprend beaucoup. La grande richesse c'est de prendre le gamin en charge dans sa globalité, de travailler en partenariat, de tenir compte à la fois de sa vie sociale, donc le collège, d'autres soucis s'il y en a d'autres, l'histoire familiale, sa famille, son histoire actuelle, toute la dimension psychique, tout ce qui est en jeu à ce moment-là pour ce jeune-là, tout ce qu'on peut. On met plusieurs choses en chantier, en travail. »**

La dimension scolaire est associée à un fonctionnement beaucoup plus souple qui ne tient plus compte de la temporalité comme à l'école ; ainsi l'explique une des enseignantes de l'AP : **« En même temps, on se rend compte qu'il faut multiplier aussi les interventions, on ne peut pas faire que du pédagogique ou bien que de l'éducatif. Il faut vraiment faire que ce soit un mélange comme un puzzle. Le soin est très important. Il faut absolument qu'on arrive quand même à ce que les jeunes puissent aller vers le soin. C'est un projet qui n'arrête pas de se transformer et d'évoluer. Il est innovant par rapport à d'autres actions par la souplesse, la flexibilité. La chose principale c'est qu'on n'est pas limité dans le temps. Et le jeune, on va pas l'obliger à respecter un timing particulier, à avoir des résultats. On lui laisse le temps. Il a le droit de faire un pas en avant, puis de reculer de 2 pas puis de revenir. On va lui laisser comme ça cet espace où il peut petit à petit trouver des marques, essayer de travailler. Même s'il ne s'en rend pas compte lui, mais il va travailler à différents niveaux que ce soit sur le psychique, que ce soit sur ses rapports au savoir, ses rapports à l'adulte, ses rapports à l'autre en général, ils ont le temps. Ils ont le temps et ils savent pour eux, c'est ça qui est innovant, c'est que les portes sont ouvertes. Même s'ils choisissent de ne plus venir et de disparaître car certains comme ça disparaissent de la circulation pendant x semaines et puis un jour, hop, ils reviennent. Et pour nous, le fait de les voir revenir, ça veut dire qu'on a réussi, qu'on a réussi dans l'accroche. Il y a quelque chose à un moment x qui s'est passé, le lien s'est établi et ce lien-là même si les jeunes disparaissent, le lien reste quand même, ils reviennent. C'est un peu comme un fil invisible. »**

D'autre part, la stagiaire psychologue qui travaille partiellement aux AP insiste aussi sur la particularité des AP dont le fonctionnement diffère de celui de l'école :

« On s'adapte pour les réconcilier avec le système scolaire. Les résultats, ils le voient quand ils progressent quand « ah oui on a vu ça la semaine dernière, je m'en souviens... » Le « je m'en souviens » est assez fréquent. Il n'y a pas cette idée de relevés de notes qui peuvent être extrêmement angoissantes de toute façon parce qu'au-delà du fait de la note négative c'est une étiquette d'être en échec. Ils n'ont pas la même vision de l'AP et de l'école car ici ils savent que c'est plus souple et qu'il y a cette possibilité de revenir sur les choses, de dire quand ils n'ont pas compris. C'est vrai qu'à l'école ils pourraient le faire mais par rapport au groupe classe, c'est plus difficile. Souvent ils ont un retard vraiment important. »

L'enseignement scolaire individualisé et adapté à chacun des jeunes leur permet, toujours selon la stagiaire psychologue : **« de reprendre les choses à leur rythme. Cela peut être à la demande. Le but c'est aussi de les faire recentrer dans certaines acquisitions, et du coup de donner une autre image au système scolaire, de leur montrer qu'ils sont capables. De leur redonner une estime d'eux-mêmes déjà sur certains points. Quand ils arrivent à un exercice, on peut avoir des réactions que vous ne verrez pas dans un collège, ils sont super contents. Les refamiliariser avec le système scolaire, que ce soit plus positif après. C'est pour ça que rien... Il y a des règles comme partout mais cela peut être effectivement à la demande par rapport à un exercice même s'il y a un petit programme, un fil conducteur. Mais on va à leur rythme, et cela peut être aussi des temps qu'ils peuvent trouver sur ces ateliers pour parler d'autre chose aussi. C'est-à-dire qu'à un moment donné on peut faire une parenthèse s'ils veulent parler de quelque chose, s'exprimer et puis revenir après sur très bien l'exercice. »**

Du point de vue de l'extérieur, c'est à dire du côté de l'Education nationale, la spécificité des AP est aussi reconnue, comme le montrent ces extraits d'entretien avec une enseignante de SEGPA : **« Ils (les acteurs de l'AP) expliquaient que quand l'élève avait un petit souci, il pouvait s'isoler, revenir. Ils avaient la possibilité d'intervenir auprès du jeune, quoi, plus facilement que nous au sein d'une classe. »**

(...) « Parce que ça permet de répondre aux besoins de certains élèves qui ont vraiment besoin de se retrouver en petit groupe, d'avoir une autre pédagogie aussi. Et de sortir... Le système scolaire est très lourd, au niveau du collège c'est vrai que les journées sont longues. Il y a beaucoup de monde etc... Pour ces élèves-là ça fait trop de choses. Donc c'est trop long, des fois ils ont des journées trop longues. Ça leur permet déjà le fait de quitter le collège dans l'emploi du temps, d'alléger l'emploi du temps mais pas pour aller à la maison mais continuer à travailler autrement. Ça leur fait du bien aussi. Ils reviennent dans de meilleures conditions. »

A l'inverse des dispositifs de lutte contre le décrochage internes à l'Education nationale, comme les classes relais, les Ateliers Pédagogiques sont donc novateurs de par la flexibilité des services proposés (en nombre d'heures et en durée dans le temps) et de par la souplesse de l'accueil qu'ils offrent. La souplesse de l'accueil signifie que tout jeune inscrit à l'Atelier Pédagogique le demeure même s'il en est absent plusieurs mois. Personne ne viendra prendre sa place. Ce détail est d'autant plus important que la plupart des dispositifs sont restreints en nombre de places et dès qu'un jeune est absent, la place vacante revient à un autre. L'inscription à l'Atelier Pédagogique de façon indéterminée dans le temps est également un point fort du dispositif notamment dans son rôle de tremplin vers les Ateliers Thérapeutiques. La plupart du temps, même si les jeunes ont des troubles du comportement avérés, il n'est pas toujours facile de les conduire vers un parcours de soins tant la notion « psychologique » est stigmatisée par eux-mêmes et leurs parents. Comme la participation aux Ateliers Thérapeutiques s'inscrit dans une démarche volontaire des jeunes de même que leur présence aux Ateliers Pédagogiques, c'est souvent un travail de longue haleine au préalable, de sensibilisation, qui justifie la mise en place d'un parcours dont la durée n'est pas définie, sans parler du travail thérapeutique qui est lui-même chronophage. Cette absence de contraintes temporelles pour le travail de resocialisation dans le rapport à l'autre et au savoir instaure un cadre plus souple et moins contraignant. Ce qui rend le dispositif accommodant, et pour les professionnels et pour les jeunes qui en bénéficient. La faiblesse des effectifs est compensée par l'urgence de la prise en charge et le fait qu'il n'existe pas d'autres alternatives pour accueillir rapidement ces jeunes. D'ailleurs cette réactivité des AP est à relier avec la coordination des acteurs sur laquelle repose tout leur fonctionnement. Bien que les avantages des Ateliers Pédagogiques semblent faire l'unanimité, il n'en demeure pas moins qu'ils peuvent se heurter aux réticences des parents et des équipes pédagogiques de l'Education nationale.

4. Les freins et réticences vis à vis des Ateliers pédagogiques

A) Du point de vue des acteurs de l'Education nationale

Les entretiens effectués avec les acteurs de l'Education nationale nous permettent de mettre en lumière quelques freins et réticences vis à vis des Ateliers Pédagogiques.

Une vision autarcique fréquente de la part de l'Education nationale

Les Ateliers Pédagogiques qui proposent un dispositif externe à l'institution scolaire se heurtent parfois à une vision de l'Education nationale qui entend gérer ses problèmes en interne. Un chef d'établissement peu enclin à travailler avec les AP de Nanterre exprime sa vision « *autarcique* » du traitement des difficultés scolaire : « ***De toute façon, d'une façon générale, dans l'Education nationale on se sent un peu seul et dès qu'on a des enfants qui ont des difficultés, on s'organise par nous-mêmes. C'est-à-dire que là, même cette année, j'ai mis en place une classe interne de remobilisation. Donc c'est des professeurs, des aides pédagogiques qui accueillent des élèves. Ils 4, 6 maxi. En ce moment ils sont 4 pour essayer de faire de la remédiation scolaire. Y a l'assistance sociale, la CPE, la psychologue scolaire qui les voient le mercredi. Enfin on essaie avec nos ressources internes de gérer les difficultés des élèves et mettre en place un partenariat.*** » Cette vision hostile à une externalisation de la prise en charge des élèves en difficulté est justifiée par ce même chef d'établissements par la difficulté de mettre en place des partenariats :

« C'est difficile parce que d'abord tous les partenaires ont des contraintes énormes, ce qui fait qu'en fait, ils peuvent accueillir, euh, y peuvent pas. Disons que, euh, y peuvent pas accueillir comme nous on souhaiterait, les enfants. Surtout le temps de l'éducation n'est pas le même que celui du psychologue, n'est pas le même que celui de l'éducateur. Ils n'ont pas le temps. Ou alors ils sont surchargés de rendez-vous (..) Au niveau réactivité on n'arrive pas à mettre ça en place parce que chacun a ses propres contraintes, son propre travail, son propre emploi du temps. »

L'ouverture à un partenariat extérieur dépend donc beaucoup de la direction et de l'équipe pédagogique. La directrice adjointe d'un collège qui a eu des postes dans différents collèges souligne l'importance de la cohésion de l'équipe pédagogique. Pour elle, certains collèges ne connaissent pas le travail d'équipe et c'est un handicap à l'ouverture sur d'autres structures.

Des visions différenciées sur l'allègement des emplois du temps

Au delà des compatibilités d'agendas qui ne semblent pas si difficile à gérer par les acteurs de l'EN qui travaillent avec les AP, l'allègement de l'emploi du temps des élèves qui bénéficient d'un PAI pour assister aux séances des AP est souvent mal perçu de la part de l'EN , en témoigne cet extrait d'entretien avec un chef d'établissement : « ***Peut être que les Ateliers sont trop peu nombreux, que les enfants suivis dans ces ateliers devraient être suivis davantage dehors. Parce que finalement un atelier d'une heure ou 2 heures par semaine est-ce que c'est suffisant? Je ne sais pas. Parce que, nous les dispositifs que l'on met en place pour les élèves en difficulté, c'est pas 2 h par semaine, c'est de 8h à 17h30 tous les jours pendant un mois par exemple, la classe de remobilisation. On essaie de faire et après un suivi. A un moment, les enfants vraiment en difficulté ont besoin d'un suivi parce qu'ici on arrive à peu près. On n'arrive pas vraiment à faire du cousu main c'est-à-dire qu'ici on est un établissement scolaire, on est un collège, on arrive à adapter, voilà, la scolarité.*** »

Les enseignants de l'Education nationale sont, de plus, souvent réticents à faire manquer des cours à des élèves qui sont déjà en difficulté comme le signale un chef d'établissement : « ***Je suis un peu réservé de***

sortir les élèves des cours puisque je me dis quand l'élève revient, il est un peu en décalage puisque le professeur a continué son cours et les élèves ont continué. »

Cet écart de vision nous ramène à la confrontation de cultures professionnelles foncièrement différentes qui ont leur propre conception dans la manière de traiter les difficultés scolaires.

Des préconisations du CMP parfois difficiles à comprendre et à accepter de la part des acteurs de l'EN

Face à des conceptions parfois diamétralement opposées, les préconisations des AP ne sont pas toujours admises et comprises par le corps enseignant de l'Education nationale. Ainsi par exemple comme nous le relate une directrice de SEGPA : ***« Il y a des prescriptions des gens de Jean Wier qui sont... pour cet élève qui a quitté l'AP, la prescription c'était : « laissez lui de l'autonomie ». Moi, cet élève-là en tant que directrice de SEGPA, en tant qu'enseignante et si j'étais sa mère, je ne lui laisserais pas un pouce d'autonomie parce que j'aurais trop peur. Donc parfois on comprend pas bien, non plus. Personnellement pour celui-là je ne comprends pas bien comment je peux lui laisser de l'autonomie. Vous voyez ? Parce que si je lui en laisse c'est n'importe quoi. »***

C'est ce que confirme le directeur d'une autre SEGPA : ***« Mais parce qu'on n'a pas une place symétrique et quand on parle ne serait-ce que d'autonomie, quand on parle, comment dire de.... De certains objectifs bien concrets, où là on est tous d'accord pour dire qu'il faut la construire etc. Mais quand un élève n'est pas capable d'être un élève, qu'il est totalement perturbé par des problèmes de comportement qui ne cessent de se produire et de se reproduire parfois avec une amplification dans le temps. Il se pose une chose simple, c'est que on ne peut plus parler de la même voix même si on prend cet aspect-là, cet objectif-là d'autonomie, parce que l'élève se met en danger ou met en danger les autres parce que, justement, qu'il n'est pas capable à l'intercours de passer d'une salle de français à une salle d'anglais, d'un bâtiment à l'autre parce que il ira jamais dans sa salle d'anglais et qu'il restera à trainer par ci par là, à faire ci à faire ça. »***

Enfin une enseignante de SEGPA : ***« Alors après des fois on n'avait pas le même regard sur l'élève aussi. Je sais que des fois, les professionnels. Déjà ils ne voient pas l'élève dans les mêmes conditions que nous non plus. Donc forcément l'élève ne va peut-être pas se comporter de la même façon. Mais ils étaient pas forcément alertés par certains cas particuliers qui, moi, m'alarmaient quoi. Je voulais un vrai suivi psychologique plus régulier parce que il était vraiment pas bien l'élève et qu'il en avait vraiment besoin. Et quand j'en parlais justement avec les professionnels du centre, ça ne les inquiétait pas plus que ça, quoi (...) Donc il y a un décalage qui s'explique peut-être par leur approche psychologique. Pour moi avec cet élève qui avait des actes de violence ou des façons de faire qui étaient vraiment très graves. Pour moi, ce n'était pas anodin et il fallait qu'il ait un suivi. Ça s'est confirmé parce qu'après il y a eu des incidents à l'extérieur. Moi je conseillais l'ITEP et eux ne le conseillaient pas. »***

Un manque de coordination des contenus d'enseignements de l'EN et des AP

Certains enseignants se plaignent aussi du manque de coordination entre le travail scolaire et celui qui est mené au sein des AP. Les acteurs de l'EN interrogés ignorent ce que les jeunes suivent comme type d'enseignements et de quelle manière il est enseigné dans les AP. Un chef d'établissement dit à ce propos : ***« Ceci étant, peut-être, si on pouvait mettre en lien les équipes éducatives ici et les professeurs qui suivent les élèves là-bas, peut-être qu'on arriverait à quelque chose. »***

Ce décalage entre les enseignements scolaires et ceux qui sont dispensés aux AP est aussi à mettre en lien avec les résultats scolaires qui ne s'améliorent pas forcément comme nous l'explique une des enseignantes

des AP : **« Mais c'est vrai que sur tous ceux qu'on suit, il y en a aucun où j'ai vu une évolution notable au niveau de la note chiffrée. Le truc c'est que pour ceux qui sont en PAI, les notions qui sont abordées en classe on les reprend aussi dans l'atelier parce qu'on est en lien par internet par rapport à ce que font les élèves en cours. Et les notions sont souvent vues en décalé et comme les notations se font, avec les contrôles qui viennent sanctionner une leçon qui a été vue. Une fois que cette leçon est vue, on passe à une autre leçon et l'évaluation d'après porte sur cette nouvelle leçon. Donc, nous comme il y a eu le contrôle, on vient après. Donc s'il a fini par comprendre la notion vue en classe, ils ne sont plus évalués dessus. C'est ça la complexité de la chose : on ne peut plus voir l'évolution des choses. Deux jeunes pour qui je travaille beaucoup en relation avec ce qui se fait en classe, où j'ai pu voir qu'après qu'on ait revu la notion de grammaire ou d'orthographe, ils l'ont compris, mais ils sont plus évalués dessus donc on peut pas savoir. »**

Pour remédier à ce décalage et peut être améliorer les résultats des jeunes lors des évaluations au collège, elle admet donc que : **« c'est vrai qu'on n'y a pas réfléchi. Ce qui serait envisageable, je parle pour ma matière, le français, ce serait peut-être quand on met en place, de voir avec les enseignants, voir la progression que compte prendre l'enseignant et comme ça travailler parallèlement et comme ça on aurait pas ce décalage ; donc oui, ça peut s'envisager pour le futur.**

Le suivi des jeunes, lui-même, devrait faire l'objet d'une mutualisation des pratiques comme le souligne ce directeur de SEGPA : **« On a la nécessité, dans le cas effectivement de suivis d'élèves, vraiment, je dirais qui ont besoin d'accompagnement extérieur avec des partenaires de soin etc. On aurait très certainement besoin d'une façon institutionnelle de temps de travail instituant la réciprocité, à partager je veux dire avec des temps de travail, très certainement aussi hors suivis d'élèves pour construire une pratique commune d'aide au suivi des élèves dont on a la charge réciproquement en construisant des outils, des trames de travail, des trames de grilles de réponses à travers certains profils d'élèves etc. Oui ... » (...)**

Des échanges d'informations réels mais qui manqueraient parfois de réciprocité

Certains acteurs de l'EN nous ont fait part de la difficulté d'obtenir des informations sur les jeunes suivis dans les AP et n'ont pas l'impression d'un retour réel de la part des AP et du CMP. Ainsi l'exprime l'assistante sociale d'un collège : **« C'est pas facile d'organiser des réunions. C'est quelquefois. Alors c'est vrai qu'il faut que ce soit constructif, qu'on amène des choses. Oui il y a un bémol là-dessus. Il faudrait faire des efforts là-dessus. (...) C'est au cas par cas, avec la famille. Bien que je pense qu'il y a toujours une réticence psychologique. Alors du coup. Ce que je comprends très bien parce que, on n'a pas à savoir tout. Mais alors du coup, c'est vrai que le scolaire, on reste et qu'est-ce qu'on fait. (...) Oui c'est l'impression que l'on retire des réunions, c'est qu'on apporte les éléments de ce qui se passe au collège, de l'autre côté on n'a pas toujours l'impression que c'est à part égale et on en sait pas l'évolution par la suite. Qu'est-ce qu'on peut faire. Mais je reconnais que le psychologique c'est pas évident de savoir exactement ce qui demain sera fait, l'évolution ».**

Des progrès inégalement perceptibles par les enseignants et les parents

Les enseignants de l'EN et les parents attendent beaucoup du côté de l'amélioration des résultats scolaires et des comportements, les progrès ne sont toutefois pas toujours visibles dans l'immédiat comme l'admet un principal de collège : **« On n'a pas toujours de grosses réussites, on va le dire tranquillement. Des fois peu d'améliorations sur beaucoup d'élèves. Mais le problème c'est que ce sont souvent des cas difficiles et extrêmes au niveau des élèves. Et je pense que c'est plus un travail à long terme que d'attendre des résultats du jour au lendemain, quoi. C'est évident, voilà. »**

Même si les améliorations ne sont pas toujours appréciables, les AP permettent à certains élèves de rester scolarisés comme le traduit cet extrait d'entretien avec une enseignante de SEGPA : **« Et puis on ne voit pas forcément l'effet tout de suite. C'est à long terme, ça on le sait bien. Quand ils commencent un suivi aussi bien pédagogique que psychologique, on sait très bien que ça ne va pas changer en 3 semaines un mois. Il faut du temps. C'est pour ça qu'avec cet élève-là on a attendu toute l'année, on a pris du temps. Avant parce que normalement il aurait pu être exclu du collège depuis très longtemps. Mais à chaque fois par rapport à ses problèmes, on le gardait, on faisait des réunions, on essayait de lui parler, on essayait de l'aider parce qu'on savait qu'il avait un problème particulier. Donc on n'allait pas l'exclure du collège parce qu'il se sentait bien ici. Mais en fin d'année, on pouvait plus, ce n'était pas possible. »**

B) Les résistances de la part des parents : délais longs et réticence à laisser « manquer des cours »

La longueur des délais

Outre l'attente d'une amélioration rapide des résultats scolaires qui peut jouer en défaveur des AP, les parents peuvent être à l'origine de certaines résistances vis-à-vis des AP. Dans certains cas rapportés au fil des entretiens, on constate la difficulté de mobiliser les parents, voire de les joindre pour les envoyer prendre un premier rendez-vous au CMP Jean Wier. L'assistante sociale d'un collège nous explique un cas : **« Il faut d'abord raccrocher les parents et ça c'est difficile ! (...) L'année dernière j'avais 2 situations d'élèves de 6^{ème}, décrocheurs. Il y en avait un qui avait un problème de santé déclaré. Malgré tout ça a été difficile. L'autre élève décrocheur, j'arrive même pas à voir la mère. Donc j'ai fait une information préoccupante auprès de l'Aide Sociale à l'Enfance qui a même pas réussi à voir les parents. On en est là et ça fait un an que ça dure peut-être un peu plus. Et c'est vrai que, elle, c'est tout à fait une indication pour l'AP, ça c'est clair. Mais le problème c'est que la mère n'ouvre pas. Et j'ai même pas réussi à la voir. Faut que je recommence là. Donc le premier contact n'a même pas été fait ni par moi, ni par l'Aide Sociale à l'Enfance. »**

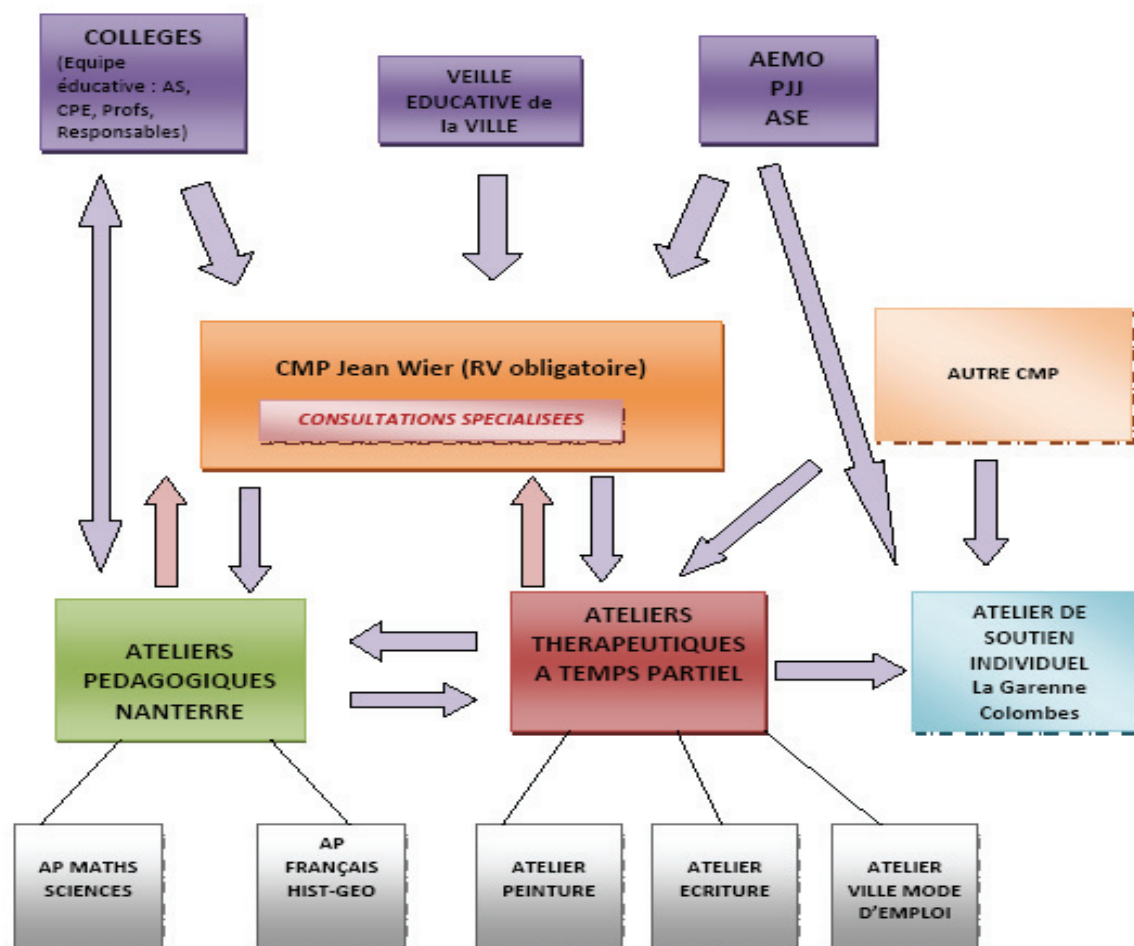
Le problème de mobilisation des parents est également associé aux délais d'attente de rendez-vous et aux démarches administratives. Les délais d'attente et la dimension administrative relèvent de l'obstacle incontournable pour certaines familles, comme l'explique la CPE d'un collège : **« Parfois quand on travaille avec les familles, quand c'est une piste qui est proposée ou évoquée. Bon les familles ont du mal à faire les démarches parfois elles mêmes avec des réticences de représentation, la psychologie etc. Ou alors des difficultés à faire des démarches administratives, prendre le téléphone. Guider les familles n'est parfois pas évident. C'est vrai que c'est des structures où il y a parfois beaucoup d'attente. C'est vrai que l'avantage avec Jean Wier c'est que quand le collège peut faire le relais, ça accélère quand même les choses. Je pense que ça va plus vite que quand les familles. Quand on prend contact je pense que ça peut accélérer un petit peu. Comme les démarches ne sont pas toujours faciles et que les délais sont longs, parfois ça n'aboutit pas. Parce que c'est vrai c'est des choses que j'ai pu évoquer avec pas mal de familles et qui finalement ne se sont jamais mises en place, quoi. Parce que la famille fait pas la démarche, parce qu'on dit : « le délai est trop long », ya un rendez-vous manqué et si le rendez-vous est manqué, ça repart dans 2 ou 3 mois. »**

La réticence à laisser « manquer des cours »

En plus du parcours de soin qui est souvent difficilement accepté par les familles, les parents ont aussi parfois des réticences à faire manquer des cours à leurs enfants : **« Alors le frein, ce qui est évoqué par la famille toujours c'est : « D'accord il va sortir de cours pour faire autre chose mais il va manquer des cours. » Alors comme c'est organisé sur le temps scolaire, y a toujours cette difficulté-là. Donc il faut essayer de convaincre la famille parce que j'en suis assez convaincu que ça peut apporter autre chose. Mais c'est vrai que c'est compliqué de dire bin pourquoi l'école, elle ne peut pas fournir ça. C'est souvent une difficulté soulevée par les familles de dire : « voilà il est sorti de cours, il n'a pas histoire-géo et math comme d'habitude le mardi, comment on fait pour rattraper ça ? »**

5. La coordination des acteurs

DISPOSITIF NANTERRE : Les Acteurs



Les Ateliers Pédagogiques fonctionnent depuis plusieurs années et disposent d'une certaine visibilité et notoriété à Nanterre. Il y a des partenariats avec la PJJ, l'Aide sociale à l'enfance (ASE), les établissements scolaires. Le périmètre d'intervention est le secteur : il comprend les communes de Nanterre, Suresnes, Puteaux et Neuilly sur Seine. Dans la pratique, il y a peu de jeunes de Neuilly. Il peut en revanche y avoir des jeunes de Rueil ou des communes environnantes (mais ils ne sont pas prioritaires). En théorie, le CMP accueille les enfants de tout âge jusqu'à 18 ans (voire un peu plus) mais le CMP Jean Wier est plutôt reconnu pour son travail avec les adolescents, d'autant qu'il existe un CMP plus spécialisé sur la petite enfance. Le CATTP propose des groupes de médiations, des ateliers théâtres, etc. Ces ateliers sont proposés dans le cadre des consultations psy.

Cette partie a pour objet de mettre en évidence le rôle et l'implication des parties prenantes et des différents partenaires investis dans ce dispositif afin de saisir le fonctionnement interne des Ateliers Pédagogiques, son articulation avec le CMP et l'enjeu du partenariat avec les acteurs extérieurs et notamment avec l'Education nationale, partenaire privilégié dans le sens où il demeure le principal pourvoyeur de jeunes.

Le schéma ci dessus récapitule le fonctionnement et les liens de coordination entre les différents acteurs. A un premier niveau, il y a les partenaires extérieurs (acteurs de l'Education nationale, de la politique de la ville et les différentes instances à caractère social) : ces partenaires constituent les prescripteurs des jeunes en rupture scolaire aux Ateliers Pédagogiques via le CMP Jean Wier. Le rendez-vous avec un éducateur spécialisé ou autre acteur du CMP est un passage obligatoire pour être pris en charge par les AP comme nous l'explique une enseignante des AP : **« Soit ce sont les collègues qui font appel à nous. On demande au principal de dire aux parents de prendre RV avec CMP. Il y a un premier RV et en fonction de ce qui va être dit, on va nous orienter les jeunes. C'est le CMP qui fait appel à nous. Et nous avec Patricia, on voit sur un entretien le jeune et on met en place quelque chose avec lui et puis après avec le collègue. Soit c'est l'ASE, l'AS, la PJJ qui prend directement contact et puis après c'est pareil, c'est le CMP qui va faire appel à nous. De plus en plus c'est l'équipe pédagogique du collège qui fait appel à nous. Pour les enfants déscolarisés, c'est la PJJ, les services sociaux qui font appel à nous. »**

La coordination interne : échanges informels et construction d'une culture commune interprofessionnelle

Pour appréhender la coordination interne des AP, nous avons assisté à des réunions d'équipe, qui ont lieu un mardi sur deux (pas avec l'équipe au grand complet, mais temps d'échange enseignants / CMP) et le 2ème jeudi du mois (dans le cadre d'une réunion de coordination CATTP plus centrée sur l'AP). D'après l'observation de ces réunions et les entretiens que nous avons menés avec les différents acteurs des AP et du CMP, nous avons constaté très vite l'absence de dossiers papiers pour mutualiser les informations : les « dossiers patients » sont presque vides. Ils sont en effet peu investis par les professionnels de peur que les parents ne les réclament. Chacun dispose donc de ses propres notes qui sont mises en commun oralement. Ces notes personnelles servent moins à faire le suivi du jeune qu'à se remémorer le dernier entretien réalisé avec lui ou les points à retravailler avec lui.

La coordination interne entre les acteurs du CMP et des AP s'effectue beaucoup par téléphone et via les réunions sans que toutefois il y ait de supports écrits et de comptes rendus de réunions. Les seules traces écrites relèvent des tableaux de bord qui ont été mis en place pour effectuer le suivi des jeunes dans le cadre de l'évaluation. Par ailleurs lors des différentes réunions auxquelles nous avons assisté, nous avons relevé qu'il n'y avait pas d'ordre du jour, que le déroulement est assez inorganisé et décousu ; ce qui rend difficile les prises de décisions ; enfin il n'y a pas de secrétaire de séance pour effectuer de compte rendu de séance. Une infirmière psychiatrique a été recrutée pour assurer un rôle d'éducateur mais aussi pour délester les enseignantes dans leur relation avec les partenaires EN afin qu'elles se recentrent sur l'activité pédagogique. Cette personne a été recrutée non pas parce qu'elle est infirmière mais pour son parcours : elle a travaillé dans des structures partenariales en santé mentale, et dernièrement, en attendant le financement Hirsch, elle travaillait à l'hôpital de jour.

Au sein de la coordination interne, l'infirmière psychiatrique est donc censée jouer un rôle pivot. En effet, elle a une fonction d'interface entre le CMP, le CATTP, les AP mais aussi avec les partenaires extérieurs. Son rôle est selon elle : **« de faire circuler un petit peu l'information aussi à tous les niveaux. Il peut arriver qu'un jeune soit suivi par 2 collègues dans le cadre du CATTP. C'est un jeune qui aura un groupe thérapeutique par 2 collègues, qui aura un autre référent au CMP Jean Wier qui viendra également à l'AP.**

Donc moi un petit peu ma fonction c'est que les informations circulent, d'être en lien, de faire le lien avec tous ces intervenants, de retransmettre par exemple aux enseignantes des choses qui ont pu être réfléchies en réunion CATTP autour d'une situation d'un jeune ou des événements qui me paraissent importants par rapport à une problématique que rencontre un jeune, à un moment donné, et qui nous amènent ici mais qui ne prendraient pas forcément sens si on n'avait pas tous ces éléments-là pour travailler à l'AP. » Elle a également un rôle d'accompagnement des enseignantes au sein des Ateliers Pédagogiques, de même que la stagiaire psychologue ou l'éducateur sportif qui faisait partie de l'équipe ; qu'elle définit de la manière suivante : ***« Maintenant est-ce qu'il est bien défini ? Je ne saurais le dire. (...) Dès lors qu'on est 2 dans le groupe, pour moi, on construit un cadre ensemble. Y a pas une fonction d'autorité qui est plus attribuée à l'un ou à l'autre. Ça peut se faire de façon informelle peut être... Cela dépend de la formation de la personnalité de chacun. Et puis ça dépend de la formation de chacun et puis de comment. A un moment c'est peut être l'enseignant qui fait preuve d'autorité et pas forcément l'accompagnant, le tiers. Moi, à la limite, cette fonction-là, je le voyais comme une fonction tierce de soutien à la fois aux enseignants et à la fois aux élèves, soutenir un petit peu la demande de l'enseignant qui est de pouvoir assurer son cours, de ... Donc effectivement cela suppose d'intervenir pour apaiser le groupe. »*** L'éducateur sportif a une position plus extrême de son rôle d'accompagnement : ***« Moi je suis ici pour veiller sur le bon fonctionnement des ateliers pédagogiques. Si par exemple un jeune se sent pas bien ou on va dire il explose ou il est énervé ou il n'arrive pas à suivre, il a un conflit avec un autre jeune ou la collègue qui s'arrête tout le temps. Donc je le prends à côté dans cette pièce ; en fait on a 2 pièces. Je parle avec lui, j'essaie de le calmer pour essayer de comprendre les raisons pour lesquelles il s'est énervé ou ne sent pas bien. Au bout de quelques temps ça peut mettre 5, 10, 15 mn, 20 mn des fois ça peut être tout le cours après il se calme pour intégrer l'AP. En fait à la base quand ils sont dans la provocation, en fait, ça les rassure de trouver un cadre pour se canaliser. Ce qu'ils disent explicitement c'est qu'ils refusent l'autorité, quelqu'un qui les cadre mais en fait en fait au fond d'eux-mêmes, à l'intérieur, ça les rassure de trouver quelqu'un qui leur disent : non faites pas ça, ou l'idéal c'est de faire cela, de ne pas s'énerver ; il faut faire cela avec une certaine pédagogie qui rentre pas directement dans le conflit. Mais ça arrive des fois, parfois ça m'est arrivé de m'imposer physiquement par rapport aux jeunes qui pouvaient être super violents physiquement ou psychologiquement. En fait, c'est très rassurant pour eux car ils cherchent ce qu'ils n'ont pas chez eux. Car généralement ce sont des enfants qui viennent de familles déchirées, parents divorcés ou séparés, des familles où il n'y a pas de cadre. Ils cherchent le cadre même s'ils ne le montrent pas. Souvent des familles monoparentales avec que la maman ou le papa, il a refait sa vie avec une autre femme et il ne le voit pas du tout. Le cadre, en fait, ça les rassure. »***

Ce décalage de la définition du rôle de l'accompagnant des enseignantes met en relief toute la difficulté de l'interdisciplinarité où peuvent se heurter des visions et des cultures professionnelles différentes et ce d'autant plus que les professionnels ont des fonctions polyvalentes et pas clairement définies. C'est aussi ce qu'exprime une des enseignantes qui s'est longtemps occupée de la coordination avec les collègues : ***« Au départ X (enseignante) a trouvé l'adaptation de chacun à la culture des différents corps de métier difficile. Dans le sens, j'avais l'impression, notamment pour les éducateurs de CMP. J'ai eu l'impression en tant que prof de marcher sur leurs plates-bandes parce que j'étais en rapport avec les collègues, parce que j'appelais énormément les partenaires pour le suivi des jeunes. J'appelais les éducateurs dans les services spécialisés. Donc on m'a fait gentiment remarquer que peut-être j'allais un peu trop sur leurs plates-bandes. Et moi je leur ai expliqué que non : j'avais un rôle pédagogique et éducatif à tenir qui était lié aussi à ma fonction d'enseignante. J'ai aussi des comptes à rendre à l'Education nationale. Et puis après petit à petit ils ont accepté qu'on avait obligatoirement une plate-bande qui allait être commune. Qu'on ne pouvait pas faire autrement que ça. »***

Malgré la difficulté des acteurs à trouver leur place dans un cadre qui n'est pas explicitement défini (nous n'avons pas eu connaissance de fiches / profils de postes) et qui semble évoluer au fil du temps avec les

changements de personnel, l'interdisciplinarité est une expérience riche en complémentarité et le croisement des regards des différents professionnels ouvre l'éventail des solutions et permet des prises de décision concertées. D'après une des enseignantes des AP : « **En fait le principe, ici c'est que tout se fait toujours ensemble. Il y a rarement de décisions individuelles d'une personne toute seule par rapport à une situation donnée** » Elle ajoute : « **du coup, ça tient peut-être à ma philosophie de la vie mais sur un plan personnel, moi ça m'apporte beaucoup, c'est-à-dire que en travaillant ici, j'ai appris à mettre de l'eau dans mon vin. C'est-à-dire que j'ai tendance à me dire que pour tout il n'y a pas qu'une seule possibilité, et que forcément il y a tout une palette à explorer et en travaillant avec ces professionnels-là, je vois vraiment les choses sous un angle sous lequel je ne les voyais pas avant** »

L'autre enseignante conclut : « **On est complémentaire. Ce qui est intéressant c'est qu'on prend l'être humain dans sa complexité, dans son tout car on peut aussi bien travailler tant sur son psychique que sur son éducation, que sur le social, c'est un tout.** »

Toutefois cette polyvalence peut être source d'opacité au regard des acteurs extérieurs.

La coordination interne : production d'outils communs

La nécessité de produire des outils n'était pas présente d'emblée dans le projet. Elle est apparue au fil des premières réunions du comité et de réunions expérimentateurs/évaluateurs. Le parti pris était en effet d'avancer ensemble dans une logique de co-construction, sans pour autant abandonner le bénéfice d'extériorité de l'évaluateur, qui nous a permis de conserver une certaine objectivité et une neutralité à l'égard des personnes et acteurs institutionnels impliqués. Ainsi, un « arbre des objectifs » a schématisé ce que l'évaluateur comprenait du projet lors de la première phase (cf. figure 1 en annexe).

L'objectif principal de remobilisation d'un jeune en rupture scolaire y est décliné en trois objectifs intermédiaires : socialiser des jeunes très isolés, faciliter l'accès aux soins psychiques, avoir une équipe pluridisciplinaire afin d'améliorer le passage entre Education nationale générale et Education spécialisée. Ces trois objectifs opérationnels ont été eux-mêmes déclinés chacun en deux objectifs opérationnels. A ce stade de la compréhension réciproque de l'expérimentateur et de l'évaluateur, les questions spécifiquement organisationnelles n'apparaissent pas autrement que « organiser le suivi des jeunes » et « partager des informations sur les jeunes et sur le fonctionnement de l'atelier ». Par la suite, ce volet s'est approfondi autour de la nécessité de produire :

- des traces écrites du passé des jeunes, mais aussi de leur passage par certaines institutions,
- des témoins des activités projetées, menées et ce qui en résulte,
- des outils pour agir, au service des personnels impliqués.

Un consensus s'est établi autour de la production d'un « tableau de bord », appellation traduisant les préoccupations de chacun et admissible par tous. En fait, il ne s'agit pas d'une grille critériée fermée, avec résultats quantitatifs de « productivité » ou « d'efficacité » et décisions de pilotage immédiates dans la mesure où elle est acclimatée à la dimension qualitative de l'expérimentation. Elle n'est pas non plus ramassée en un tableau unique, mais dans quatre, renvoyant aux écarts de temporalités des différents intervenants. La première est une fiche « permanente » recensant le parcours scolaire et thérapeutique du jeune. La seconde est une fiche mensuelle de bilan au niveau de la socialisation, du travail scolaire et du rapport à l'autre. La troisième est bimensuelle dans le domaine pédagogique. La quatrième est quotidienne et dresse un état succinct d'activité et de comportement.

La fiche de parcours se présente d'abord de manière individuelle, remplie par une coordonnatrice et/ou une infirmière. L'ensemble donne lieu à un tableau récapitulatif (cf. figure 2 en annexe). Si le format des fiches individuelles est un peu instable d'une année à l'autre, le tableau récapitulatif est très rigoureux. Il est structuré en six blocs :

- état civil
- saisine
- motif
- suivi antérieur
- atelier
- orientation

Si une fiche standard de parcours aurait laissé attendre trois volets « difficultés passées-actions présentes-bilans et projets futurs », ici, la typologie dressée met l'accent sur le suivi individualisé (motif, suivi antérieur, orientation) et le transfert de compétence par « saisine », à proximité des institutions médicales et judiciaires.

Dans le détail des indicateurs, quelques écarts sont repérables au regard de ce que l'évaluateur avait suggéré. Ils sont en italiques dans l'extrait ci-dessous des notes d'étapes précédentes remises par le Céreq au FEJ.

Une fiche de parcours qui recense pour chaque jeune :

- La situation de départ ou état des lieux de la situation de chaque jeune à l'entrée à l'Atelier Pédagogique (date du premier entretien au CMP, qui l'a orienté vers ce service, quelle était la demande initiale, quelle est la thérapie proposée et celle réellement mise en œuvre) ;
- L'entrée à l'Atelier Pédagogique : date de la proposition de cet atelier, niveau scolaire et évaluation comportementale à l'entrée dans l'Atelier Pédagogique, dernière classe fréquentée, date de l'abandon/exclusion de l'école, date de signature du PAI ou autre convention, nombre d'heures prévues à l'Atelier Pédagogique, les objectifs fixés au jeune à l'entrée (du point de vue scolaire et thérapeutique) ;
- Le suivi : participation aux ateliers, fréquence des rencontres avec la famille et les partenaires (école, PJJ, ASE), évolution du jeune (acceptation des soins, comportement, niveau scolaire...) ;
- Le bilan de fin d'année : les objectifs fixés au départ sont-ils atteints ? Bilan du point de vue scolaire, comportemental et de la sociabilité ;
- Le bilan avec la famille et les partenaires permet d'orienter les préconisations pour l'année suivante (poursuite de l'Atelier Pédagogique, sortie du dispositif et réintégration d'un établissement scolaire à temps plein ou orientation en formation etc.)

Ces écarts résultent de deux processus : le premier est le transfert sur trois autres fiches des bilans, alors que ce qui semble des raccourcis relèvent plutôt d'ajustements professionnels afin d'autoréguler le possible et le souhaitable : exigeantes en temps et en écriture, il faut que les fiches ne soient pas trop lourdes si l'on espère qu'elles soient remplies. On perd en précision ce que l'on gagne en régularité des informations (niveau de l'élève est ainsi substitué à classe d'origine, déscolarisation et en voie déscolarisation substitués à date d'abandon...). En revanche, certaines informations auxquelles n'avait pas pensé l'évaluateur sont ajoutées, comme la décomposition des motifs de saisine ou l'inscription dans un Projet d'Aide Individualisée.

La fiche de bilan mensuel rend compte de l'évolution de chaque jeune au niveau de la socialisation, du travail scolaire et du rapport à l'autre (cf. figure 3 en annexe). Elle porte exclusivement sur des indicateurs de savoir-faire et de savoir-être. Curieusement, certaines rubriques sont rédigées à la première personne (« je participe ») alors que l'enseignant les remplit. La liste est très détaillée puisqu'elle comporte 21 indicateurs. Les treize qui portent sur l'amélioration de la socialisation et sur l'amélioration du travail scolaire sont tous formulés positivement, alors que 7 indicateurs sur 8 de « rapport avec l'autre » sont formulés négativement, inversant l'échelle d'appréciation. On peut se demander si cette mise en visibilité

ne tient pas en partie au problème quotidien et préalable que rencontrent les expérimentateurs face aux jeunes, sachant pourtant qu'il ne s'agit sans doute que de son versant symptomatique.

La fiche d'évaluation pédagogique individuelle est remplie tous les 15 jours par chaque jeune avec l'aide de l'éducateur (cf. figure 4 en annexe). Cette autoévaluation permet au jeune de se situer par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés, en termes de comportement et d'acquisition des compétences scolaires, et d'apprécier ses progrès.

La fiche de présence quotidienne informe sur la participation des jeunes à l'Atelier Pédagogique : assiduité, ponctualité, matériel, travail, comportement (cf. figure 5 en annexe).

Rétrospectivement, cette production d'outils se justifie par trois spécificités combinées de l'expérimentation :

- l'importance des échanges oraux, certains formalisés proches d'une consultation ou d'une séance de cours, d'autres informels ;
- l'importance des relations personnalisées entre jeunes et personnels, mais aussi entre adultes impliqués, du fait de leur nombre restreint et des relations d'interconnaissance, et peut-être d'une certaine culture commune accordant une légitimité à la dimension psychologique des interactions ;
- la pluralité des lieux d'intervention, des origines professionnelles et des statuts professionnels, qui alimente une diversité d'interprétation possible des éléments d'information voire, éventuellement, une déperdition ou une opacité entre les faits et discours des jeunes d'un lieu à un autre, d'un moment à un autre.

Au regard de ces spécificités (que l'on retrouve ailleurs toutefois), ces outils incitent à approfondir des qualités d'exercice déjà prégnantes dans cette convergence de professions :

- un effort de formalisation des jugements, aidant à lever d'éventuels implicites,
- une contribution à l'objectivation des interactions,
- une possibilité de transmission entre lieux, entre professionnels et entre générations de professionnels,
- enfin, ils offrent à d'autres dispositifs une inspiration et des solutions pour un transfert ou une généralisation.

La coordination externe : une visibilité à conquérir

La superposition des structures (AP, CMP, CATTP...) peut rendre la visibilité difficile pour certains acteurs de l'extérieur qui ne connaissent pas les AP. En effet, nous avons rencontré certains acteurs de l'EN qui ont du mal à faire la différence entre ces 3 instances comme l'illustrent ces extraits d'entretien : ***« Moi je pense, enfin, je sais pas, mais je pense qu'y a quand même une thérapie dans l'AP. Il me semble. Parce que, forcément, y a une autre approche de l'élève, une autre approche du travail scolaire, je pense, et autre. C'est pour ça que je suis un peu surpris de la différence des 2 ateliers parce que j'ai l'impression que c'est un peu lié quand même, le pédagogique et la thérapie au centre Jean Wier, dans ce style de centres »*** selon le principal d'un collègue.

La directrice d'une SEGPA confirme : ***« Quand on est venu nous présenter l'Atelier, c'était une infirmière psychiatrique qui est venue. Donc c'est pas une enseignante qui est venue nous présenter l'Atelier. Vous voyez ce que je veux dire. C'est quand même. Je rejoins tout à fait Monsieur P, c'est quand même une infirmière psychiatrique qui est venue me présenter l'Atelier, c'est pas une enseignante. »***

Toutefois les collègues qui ont l'habitude de travailler avec le CMP Jean Wier et les AP semblent satisfaits de la coordination, ainsi que le décrivent ces extraits d'entretiens avec différents acteurs de l'EN. Le principal d'un collège plébiscite la réactivité de l'équipe :

« On travaille avec le Centre Jean Wier d'une façon très intéressante. C'est clair, dès que l'on souhaite faire des points de synthèse pour tel et tel élève, ils répondent présents et ils viennent régulièrement. »

Un directeur de SEGPPA apprécie leur disponibilité : **« J'ai été très satisfait de la... On va dire de la disponibilité de l'équipe, qui, je vous ai dit, était toujours là, souvent à 3, avec des points de vue très différents d'éclairage sur à la fois. Bien sûr avec à la fois une harmonie de point de vue mais en même temps des points de vue différents sur l'élève ; ce qui est l'intérêt de croiser les regards. (...) Disponibilité qui se traduisait donc par des présences ici, par des, je vous ai dit quoi, on s'est vu souvent une fois tous les mois tous les mois et demi en gros, assez régulièrement et sans contraintes, je veux dire. »**

Enfin une CPE note l'avantage de l'interdisciplinarité : **« C'est un suivi pluridisciplinaire, les choses sont pas cloisonnées. Le jeune a son suivi psy sur place. Y a des synthèses, y a des liaisons entre l'enseignante, le psy, l'assistance sociale. Enfin tout est global. C'est vraiment très complet en fait. Donc à mon avis, ça permet plus à un jeune de s'investir et de progresser que du soutien scolaire à l'intérieur de l'école. »**

Comme nous le montre le schéma de la représentation du dispositif de Nanterre ci-dessus, la coordination avec les acteurs extérieurs et notamment avec l'Education nationale est essentielle dans la mesure où c'est principalement cette institution qui alimente les AP en jeunes. L'Education nationale est le principal prescripteur de jeunes en rupture scolaire.

A l'origine du projet, une des enseignantes des AP, s'est servie de son expérience passée au sein des établissements scolaires et de son réseau professionnel pour développer un partenariat avec l'Education nationale. Une bonne connaissance des problématiques de l'Education nationale et de ses protocoles ainsi qu'une parfaite visibilité des éventuels partenaires et interlocuteurs à convaincre ont été des éléments favorables à l'établissement d'un partenariat. Une bonne maîtrise du terrain constitue un élément déterminant dans la construction de tout un réseau de partenariats informels avec les équipes pédagogiques de l'Education nationale. La présence de cette enseignante en tant que superviseur des classes relais ou au sein des réunions des équipes pédagogiques lui a permis de prendre une place stratégique pour promouvoir les Ateliers Pédagogiques. En effet, comme elle le signale dans son entretien : **« Et moi j'ai demandé en même temps à l'inspecteur de rester en accroche sur des classes relais non en tant que coordo ou enseignante mais en tant que co-animatrice de la supervision des 2 classes relais parce que la psy qui intervient c'est la psy qui intervenait sur mon équipe lorsque j'étais coordo de classe relais et cela fonctionnait super bien. Et puis j'avais vu ce que c'était d'avoir une supervision lorsqu'on était face à des jeunes en grande difficulté. Je me suis retrouvé avec 3 casquettes en fin de compte. Et ces 3 casquettes-là m'ont permises en même temps de garder un œil quand même sur l'enseignement général avec les collègues et de pouvoir mettre en place une triangulaire où on faisait le CMP avec le CATTP, l'AP et les PAI et les classes relais. Et comme j'intervenais en classes relais, que je faisais le suivi des équipes et en même temps je participais à toute les commissions d'affectation des jeunes. En me présentant je présentais l'AP et notre structure devenait aussi une issue de secours pour tous les jeunes qui étaient inscrits en relais et qui ne pouvaient réintégrer leur collège après. Je faisais de la communication et petit à petit on s'est implanté comme ça. »** Ainsi petit à petit, l'exploitation du réseau professionnel de l'enseignante a permis aux prescripteurs et aux équipes pédagogiques notamment, d'identifier le CMP et les AP comme ressources : **« Dans la coordination avec l'extérieur, c'est pas mal moi, qui intervins au sein des collègues, comme j'intervins sur les classes relais de Nanterre j'ai été la passerelle. J'ai un réseau qui est établi. Je suis repérée au sein des collègues et on m'appelle. Et puis moi, je fais le relais avec le CMP. Petit à petit le CMP a identifié mon réseau et maintenant X et Y vont se déplacer sur certains collègues**

quand je ne peux pas le faire et lorsqu'ils suivent certaines situations particulières. Mais cela reste de façon assez ponctuelle. »

Ce réseau de professionnels sur lequel elle s'appuie avec ses collègues fonctionne sous forme de coopérations ou de partenariats informels qu'elle a construits tout au long de son parcours professionnel. Or les coopérations informelles reposent sur une structure relationnelle qui demeure par essence toujours fragile comme l'est définie toute relation humaine. Dans un climat de précarisation des contrats et de « turn over » fréquent au sein de l'ensemble des corps de métiers et au sein même de l'Education nationale, la stabilité du réseau professionnel peut être fortement menacée. D'autre part il va sans dire que toute forme de coopération ou de partenariat résultent du produit d'arrangements négociés entre acteurs. Or les résultats de négociations informelles peuvent être, eux-mêmes, remis en cause par de nouveaux enjeux stratégiques des acteurs. Aussi le changement de poste d'une personne pivot, une réforme ou de nouvelles directives peuvent menacer la pérennité du dispositif comme semble s'en inquiéter l'enseignante qui sera peut être amenée un jour à quitter ce poste : ***« Et j'espère une chose, c'est que quand les gens qui ont créé le projet vont partir, celles qui sont arrivées en cours de route vont réussir à le maintenir et à le perpétuer. Parce qu'on sera amené à partir. Je pense qu'il est transposable mais il faut trouver les personnes, il faut trouver les piliers qui veulent se lancer dans l'aventure. Parce que c'est une aventure, c'est une sacrée aventure humaine. »***

La prise de relais de cette fonction d'interface entre les AP et l'EN par l'infirmière psy se fait lentement et tant bien que mal car certains acteurs de l'EN ont tendance à rester attachés à l'interlocuteur avec lequel il avait l'habitude de travailler. Nous avons rencontré une directrice adjointe qui a fait plusieurs remplacements dans le secteur de Nanterre et qui a l'habitude de téléphoner directement aux enseignantes de l'AP lorsqu'elle désire envoyer un jeune aux AP.

Conclusion

Le foisonnement des dispositifs mis en place par l'Education nationale pour lutter contre le décrochage scolaire et leur empilement chronologique finissent par induire un manque de visibilité et révéler l'impuissance des institutions scolaires à prendre en charge, à elles seules, la problématique du décrochage scolaire notamment avec les élèves les plus difficiles et en proie à des troubles du comportement. D'après les témoignages des parents rencontrés, leurs enfants ont connu un parcours scolaire difficile dès le primaire et celui-ci semble s'être dégradé encore à l'entrée au collège. Les parents sont unanimes pour dire que les difficultés de leurs enfants auraient dû être prises en compte dès le plus jeune âge. Pour eux cela révèle une mauvaise détection de la part de l'Education nationale et donc une prise en charge des difficultés des enfants trop tardive. L'adolescence et l'entrée au collège constituent une période difficile pour les jeunes. Elle joue comme un révélateur des difficultés qui s'amplifient et s'expriment par des problèmes comportementaux qui influent souvent de manière négative sur l'apprentissage scolaire et les performances. Ces problèmes comportementaux incarnent souvent un mal être profond et parfois des tendances suicidaires chez les jeunes. Face à ces difficultés, les parents se retrouvent souvent seuls et démunis.

Dans un contexte de forte mobilisation des pouvoirs publics dans le champ de la lutte contre le décrochage scolaire et la déscolarisation, le dispositif des Ateliers Pédagogiques de Nanterre trouve toute sa place. Son utilité sociale repose sur une conception novatrice d'aborder le décrochage et de le traiter. La spécificité du dispositif des Ateliers Pédagogiques est de mettre l'accent sur la nécessité du soin thérapeutique dans la gestion du décrochage scolaire qui est, en général, incarné par une phobie scolaire et joue le rôle d'un révélateur de problèmes plus profonds recouvrant souvent la dimension familiale et sociale.

La prise en compte progressive par les enseignants, chefs d'établissements et autres personnels de l'Education nationale, de la dimension psychologique, voire psychiatrique dans les problématiques de décrochage ouvre la porte à un partenariat externe où les AP trouvent toute leur légitimité. Ils font même figure d'alternative de la dernière chance aussi bien pour les acteurs de l'Education nationale, que pour les parents et les jeunes que nous avons rencontrés.

Les Ateliers Pédagogiques qui se différencient de l'institution scolaire, endossent une stratégie explicitement établie : ils servent de « tremplin » vers un parcours de soin qui s'avère nécessaire mais qu'il est souvent difficile à faire accepter par les jeunes et leurs parents. Aux AP, le jeune est appréhendé par les professionnels dans son intégralité et non pas seulement sur le plan scolaire. L'innovation de ce projet réside d'ailleurs en partie dans l'articulation entre la lutte contre le décrochage et le parcours de soin qui requiert un laps de temps plus long. La dimension scolaire associée à un fonctionnement beaucoup plus souple qui ne tient plus compte de la temporalité comme à l'école, réconcilie les jeunes avec les apprentissages et favorise une resocialisation qui, à terme, peut déboucher sur une rescolarisation ou une formation professionnelle. Pour ce, les AP ont dû développer une interface : ils participent à un réseau au sein de l'EN associant chefs d'établissement, enseignants des collèges, CPE..., ils s'appuient sur un service de psychiatrie qui a développé des modalités d'accès aux soins pour les adolescents dans des groupes et un accueil ajusté permettant une synergie entre le soin et la remobilisation scolaire. L'efficacité et la pérennité du dispositif des AP reposent toutefois sur la stabilité des partenariats institutionnels et du travail en réseau.

Afin d'anticiper une remise en question, voire une disparition du dispositif, l'institutionnalisation de la coopération avec l'Education nationale paraît une solution envisageable pour inscrire le dispositif dans le temps. C'est ce que s'évertue à faire, déjà, le porteur du projet, imposant un membre du CMP au quorum

des réunions de Veille Educative organisée par la ville, même si la nécessité de cette participation ne fait pas l'unanimité dans le CMP. Il est vrai que l'institutionnalisation des partenariats est un véritable enjeu avec les prescripteurs qui peuvent aussi devenir les financeurs du dispositif. L'ancrage du dispositif des AP dans le temps étant fortement conditionné par le financement des postes qui l'encadrent, il ne peut être garanti par un partenariat informel d'acteurs institutionnels qui reposerait sur une personne pivot.

Mais au-delà, le second enjeu d'une institutionnalisation porte sur sa nature et les conditions de sa généralisation : le réseau en place peut être défini ici comme l'expression de la mobilisation des différents intervenants médico-psycho-socio-éducatifs, associatifs et institutionnels pour conduire et coordonner des actions autour du décrochage scolaire lié à la santé mentale. L'élaboration d'un document de cadrage autour des finalités et des missions du dispositif, mais aussi de l'identité du réseau, par exemple sous la forme d'une charte, valoriserait durablement les acquis de l'expérimentation sous trois angles :

- elle stabiliserait un espace de reconnaissance, de réflexion et de transformation des pratiques ;
- elle favoriserait les ajustements entre corps de métier, de pratiques professionnelles et de manières de les penser, limitant ainsi les tendances éventuelles à l'autarcie, au repli ou aux défenses propres à chaque communauté professionnelle. Ce changement de culture ne signifie pas perdre son identité professionnelle mais consiste à penser autrement, à dépasser ses propres logiques, à élargir ses représentations et à accepter de s'enrichir par la confrontation entre professionnels de différentes formations ;

- elle mettrait en forme écrite le cadre et des conditions de fonctionnement, mais aussi les résultats des succès et des échecs, un peu sur le modèle de « l'apprentissage organisationnel » qui vise avant tout à produire des traces dans la structure même de l'organisation à des fins de transmission aux successeurs.

Enfin, les parents se rejoignent sur le fait que l'AP n'est pas assez connu et repérable. Selon eux, l'information devrait être véhiculée dès le primaire. Les collègues ne relaient pas bien l'information. C'est souvent le bouche à oreille qui fonctionne. Si une meilleure visibilité des AP est souhaitable afin que les parents ne perdent pas de temps à chercher une aide pour leurs enfants en difficulté, ne serait-il pas aussi judicieux qu'ils puissent être préconisés dès l'école primaire lorsque les enfants commencent à montrer des signes de difficultés pour les conduire le plus tôt possible vers un parcours de soin et anticiper sur le développement de comportements inappropriés à la poursuite des apprentissages ?

BIBLIOGRAPHIE

Couty E., *Missions et organisation de la santé mentale et de la psychiatrie*, Rapport présenté à Madame Roselyne Bachelot-Narquin, ministre de la Santé et des Sports, 2009.

Darcq N., « Parcours de soins, parcours scolaire à partir d'une expérience soins- études », *Enfances & Psy*, 2006/1, n° 30, p. 101-109.

Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, JORF n°0080 du 4 avril 2009.

Gayral-Taminh M., Matsuda T., Bourdet-Loubère S., Lauwers-Cances V., Raynaud J.-P. et Grandjean H., « Auto-évaluation de la qualité de vie d'enfants de 6 à 12 ans : construction et premières étapes de validation du KidIQol, outil générique présenté sur ordinateur », *Santé publique*, 2005/2, n° 17, p. 167-177.

Gilloots M., « De quelle maison ont besoin les adolescents ? À propos du projet de Maison des Adolescents pour les Hauts-de-Seine », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2006/1, n° 63, p. 55-59.

Lenoir M. et Berger D., « Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire », *Santé publique*, 2007/5, n° 19, p. 373-381.

Ménigoz A., « Comment accompagner les adolescents vers les soins psychiques ? Rôle du médecin scolaire », *Enfances & Psy*, 2006/1, n° 30, p. 92-100.

UNAFAM, *L'accueil et l'accompagnement des personnes en situation de handicap psychique*, févr. 2008.

Vacher-Neill N., « Un entre-deux, l'hospitalisation soins-études à long terme », *Enfances & Psy*, 2001/1, n° 13, p. 101-107.

Figure 1. Arbre des objectifs

Arbres des objectifs – Atelier Pédagogique de Nanterre

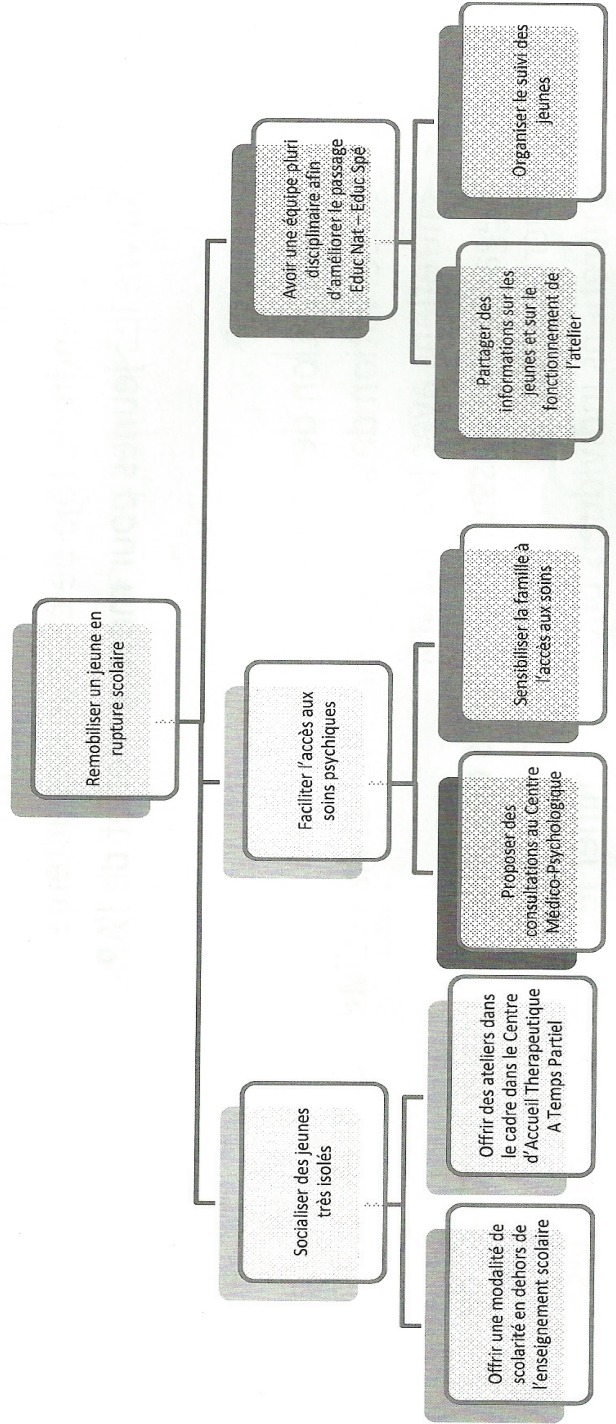


Figure 2. Fiche de parcours

nom, prénom: _____ année scolaire 2010/2011

né(e) le : _____	sexe <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	ville Montfermeil
------------------	---	-------------------

Scolarité : PAI ?	classe	collège
Scolarité : descolarisé ?	depuis	niveau I M E

qui a adressé l'adolescent ?	_____	date _____
motif d'adresse à l'AP :		
descolarisé / en voie de déscolarisation ?	<input checked="" type="checkbox"/>	
troubles du comportement ?	<input type="checkbox"/>	
autres signes ?	<input type="checkbox"/>	
suivi éducatif (ASE, PJJ, SSE...) et référent	ASE Mme Marena	

date entrée dans atelier	octobre 2010
combien d'année scolaire dans l'atelier	
participation à l'atelier	1 temps hebdo.
projet d'orientation/intégration	

Référent psy	
soin avant l'arrivée à l'AP ?	Atelier cuisine à Puteaux
soin proposé/envisagé	entretiens éduc.
acceptation des soins, présence	le veut + au rdv. opposition

Relation des parents à l'atelier	rencontres très difficiles
relation des parents à l'école	
relation des parents au soin	pas investi

date de sortie de l'atelier	n'est venu qu'une seule fois
orientation formation	attente d'une place en ITEP
orientation suivi psy	

Figure 3. Fiche mensuelle de bilan

NOM : _____ COLLEGE : _____ DATE : _____
 PRENOM : _____ REMPLI PAR : _____

AMELIORATION DE LA SOCIALISATION	ACQUIS	EN VOIE D'ACQUISITION	NON ACQUIS
Respect des règles de vie	X		
punctualité	X		
Sens des responsabilités	X		
Communique avec les pairs	X		
assiduité	X		
AMELIORATION DU TRAVAIL SCOLAIRE			
Je participe	X		
Je m'informe		X	
Je raisonne		X	
Je communique	X		
J'ai acquis des connaissances	X		
Je respecte les règles	X		
Je maintien mon attention durant l'exercice		X	
J'utilise l'outil informatique		X	
RAPPORT A L'AUTRE			
Attitudes de repli et d'isolement			FREQUENT
Attitude d'exclusivité dans la relation à l'adulte		X	
Sollicite la relation avec les pairs	X		
Insultes ou menaces verbales vers adultes	X		X
Insultes ou menaces verbales vers enfants	X		
Violences physiques envers adultes	X		
Violences physiques envers enfants	X		
Dégradation du matériel	X		

Figure 4. Fiche bimensuelle pédagogique

BILAN DE LA QUINZAINE du 4/10. au 22/10

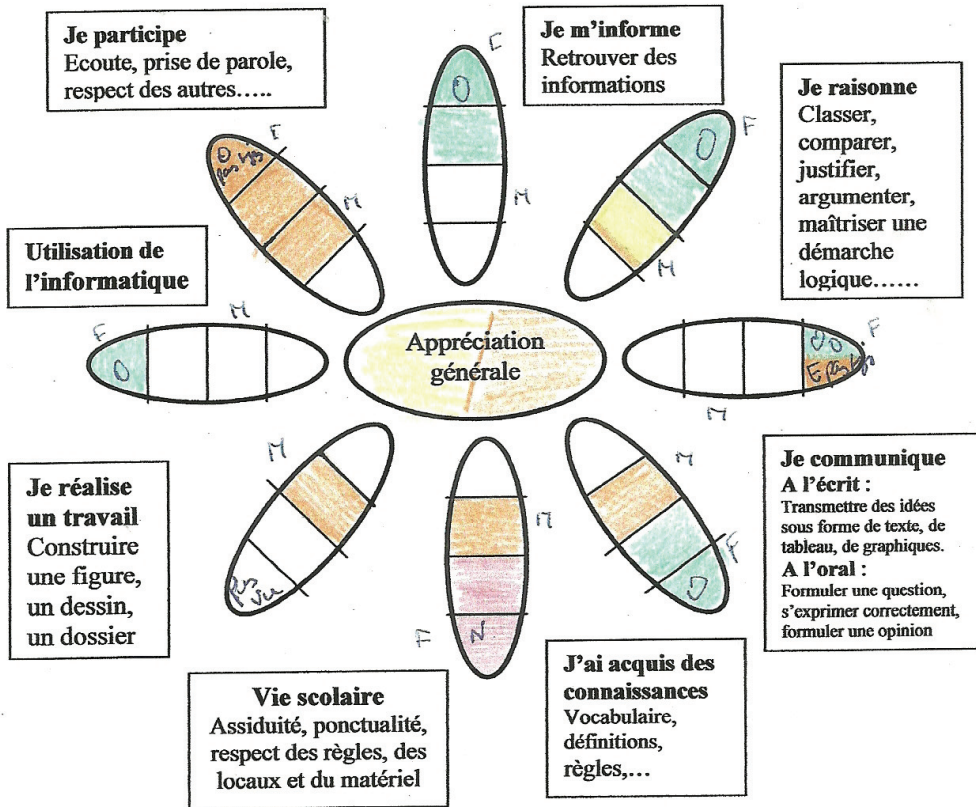
NOM : PRENOM :

Mon (mes) défi(s) personnel(s) :

- *Apprendre à lire*
-

Mon évaluation :

..... *J'ai appris à écrire et à lire seul*



J'ai mon matériel	<input checked="" type="checkbox"/>
J'ai justifié mes absences	<input checked="" type="checkbox"/>

FRANCAIS	MATHS	S.V.T	SORTIES
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 5. Fiche quotidienne d'activités

	ASSIDUITE	PONCTUALITE	MATERIEL	TRAVAIL	COMPORTEMENT
LUNDI	ABSENT				
MARDI	ABSENT			Rd mission locale	
MERCREDI	oui	oui	oui	TR	TR
JEUDI					
VENDREDI	ABSENT	Rd		mission locale	

ISSN 1776-3177
Marseille, 2012.