

EXERGUE

“

Souvent, je venais avec ma guitare et pour moi, c'était un truc essentiel de se dire d'avoir *le geste musical*, parce que bien souvent, il y a des gens pour qui ça a l'air psychologique d'avoir *un geste musical*. Autant tu vas mettre un jeune derrière une batterie, il va se défoncer de manière physique, taper sur une batterie, il ressort de là, c'est comme s'il avait fait un marathon. Il y a des personnes qui ont besoin de ce dévouement-là.

Un autre, c'était un jeune, aussi, qui pensait qu'il allait trouver du plaisir si on lui trouvait un projet, genre kick-boxing et tout. Il voulait aussi des trucs comme ça, comme on en a un peu au Service d'Accrochage Scolaire. Mais moi, je sentais que c'était pas ça, il y avait quelque chose d'autre. Et en fait, en l'observant plusieurs fois, je voyais par exemple, je jouais un moment à la guitare, je jouais Metallica, et puis c'est le seul sur tout le groupe de jeunes :

- *Ah ça c'est un morceau de rock de...de...de...*

- *Metallica, je fais.*

- *Ouais Metallica, c'est incroyable ce morceau à la guitare, tu as ce riff rock.*

C'était un jeune Marocain qui avait cet amour de la musique rock, électrique, mais **jamais, jamais, à un de ses potes il aurait dit ça. Jamais !** Il est dans son univers social, il écoute du Booba et tout.

Mais alors un jour j'ai juste dit comme ça :

- *T'aimerais bien que je t'apprenne à jouer à la guitare ce morceau ?*

- *Arrête, c'est pas possible, hein !*

- *Mais si c'est possible.*

Il fait, *Mais non, je sais pas jouer de la guitare, ni même du piano et tout ! Tu me prends pour qui ?*

Vraiment, j'ai des vidéos aujourd'hui où il joue le morceau de Metallica parce que je lui ai dit :

- *En fait, tu sais, la musique, c'est vraiment en fait très simple.*

- *Ouais mais non, quand tu vois qu'ils jouent de la guitare, tu vois les doigts qui partent. Tu vois ça et tout.*

- *Oui mais ça, c'est du show, parce que je fais dans la musique, c'est un secret que je vais te donner : au plus c'est simple, au plus ça marque les esprits ; et je peux te dire que 90 % de tous les tubes musicaux que tu écoutes sont composés de quatre accords, les mêmes.*

- *Ouais, c'est quoi un accord et tout ça ?*

- *Regarde.*

Je prends la guitare et je lui fais l'intro de Metallica.

- *C'est tout ? C'est tout ? C'est comme ça qu'on fait le morceau ?*

- *Attends, ce n'est que le début ! Mais oui, la mélodie de base, c'est première corde, quatre, cinq, six ; première corde, quatre, cinq, sixième corde et comme ça, et je fais « dong, dong, dong ».*

Après ça, il voulait plus lâcher la guitare et il n'a pas quitté la guitare pendant toute la semaine, et à la fin de la semaine, il était là, il était fier, mais comme un paon, de savoir faire ce morceau de *Nothing Else Matters* de Metallica à la guitare.

Et là, je dis, *le geste musical*. Je sais que je lui ai donné cette espèce d'étincelle, je voyais trop : son identité, le fait qu'il soit marocain... Je ne sais quoi, dans son contexte de vie, en fait, ne lui a pas laissé **juste l'occasion d'essayer.** »

*Témoignage d'un travailleur
du service d'accrochage scolaire Seuil*

Juste l'occasion d'essayer
And Nothing Else Matters

L'odyssée institutionnelle
d'un service d'accrochage scolaire

Par Jacqueline Fastrès

Introduction

LA DEMANDE ET LA MÉTHODOLOGIE

Les Services d'Accrochage Scolaire (SAS)

Parmi les dispositifs de lutte contre le décrochage et la violence en milieu scolaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles a institué les services d'accrochage scolaire.

Ces services accueillent et aident temporairement des élèves mineurs :

- exclus d'un établissement d'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles et ne pouvant être réinscrits dans un établissement scolaire ;
- inscrits dans un établissement d'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui sont en situation d'absentéisme (absences injustifiées), de décrochage (plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée) ou en situation de crise au sein de l'établissement ;
- qui ne sont inscrits dans aucun établissement scolaire et qui ne sont pas instruits à domicile.

Les services d'accrochage scolaire ont pour mission de leur apporter une aide sociale, éducative et pédagogique par l'accueil en journée et une aide et un accompagnement en lien avec le milieu familial ou de vie du jeune. L'aide dont ils bénéficient vise à leur permettre d'améliorer leurs conditions de développement et d'apprentissage.

L'objectif de chaque prise en charge est la réintégration de ces élèves, dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possibles, dans une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire.

Moyennant l'accord du Ministre, cette prise en charge peut être considérée comme satisfaisant aux obligations relatives à la fréquentation scolaire.

La période maximale de prise en charge est de trois mois renouvelable une fois, sans pouvoir dépasser au total 6 mois par année scolaire et une année sur l'ensemble de leur scolarité. Cependant, à partir du 1er septembre 2014, une dérogation pourra être demandée pour que la prise en charge d'un élève par un SAS qui se termine au-delà du 30 avril, puisse être prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours.¹

Le Seuil, un SAS bruxellois

Le service d'accrochage scolaire Le Seuil a été créé à Bruxelles en 2007. Il a donc fêté ses 15 ans en 2022.

Le service a souhaité jeter un œil dans le rétroviseur de son parcours institutionnel et a, pour ce faire, fait appel à RTA, pour plusieurs raisons :

- RTA a supervisé le service durant plusieurs années, à des moments différents de son histoire ;

¹ Descriptif présenté sur <http://enseignement.be/index.php?page=23721&navi=2451>

- plusieurs analyses et études ont été réalisées, avec Seuil, mais aussi en collectif avec les autres services d'accrochage scolaire de la FWB² ;
- avec Seuil en particulier, nous avons déjà recueilli le point de vue de jeunes qui ont été pris en charge par le SAS, avec le recul de quelques années, afin d'examiner avec eux les effets produits par ce passage dans le service³. Nous avons aussi recueilli le point de vue de parents de jeunes en décrochage afin de mieux cerner le type de soutien qui pouvait leur être utile⁴.

Cette fois, il s'agissait de boucler la boucle en prenant également le point de vue des chevilles ouvrières qui ont construit et consolidé Seuil, à savoir les travailleur.e.s, la direction et les instances.

La demande

◊ La demande était libellée de la sorte par la direction :

« Postulat de départ »

Seuil s'est construit dans l'expérience et dans l'adversité !

Questions à mettre à l'épreuve

- Comment nos fondamentaux se sont-ils articulés aux besoins du paysage institutionnel, aux besoins du jeune ?
- Comment Seuil s'est-il adapté à l'environnement instable sur le plan institutionnel et financier ?
- Comment Seuil en tant que SAS peut-il à la fois tendre vers sa mission de « reprise de scolarité dans les meilleures conditions et délais » conformément à son décret et viser l'aide aux jeunes ? Ces deux objectifs ne sont pas nécessairement incompatibles mais ils sont bien souvent très difficiles à concilier quand il s'agit d'accueillir comme Seuil le fait depuis ses débuts les jeunes les plus largués par et/ou de l'institution, les plus en galère...
- Comment Seuil s'est-il articulé avec les autres ?

La présente étude se basera sur les matériaux suivants :

◊ Au niveau des acteurs : des interviews

13 interviews ont été menées par Saki Kogure et Oleg Bernaz :

- celles des deux actuelles co-directrices (l'une ayant contribué à la création, l'autre arrivée plus tard) ;
- celles de deux membres du CA (le président, une ancienne administratrice et présidente) ;
- ainsi que celles de 9 ancien.ne.s travailleurs et travailleuses, représentant les diverses étapes de l'évolution institutionnelle de Seuil.

A part les deux co-directrices, aucun.e travailleur ou travailleuse actuel.le n'a donc été interviewé.e : c'est dans la restitution de l'étude que leur point de vue sera privilégié.

2 Jean Blairon (dir.), Orlando Alves, Khaled Boutaffala, Maurice Cornil, Marc De Koker, Bernard De Vos, Abdelillah Hamssi, Nathalie Lion, Paul Maurissen, Jean-Luc Nsengiyumva, Jérôme Petit, Didier Piron et Claude Prignon, « Quelles politiques et pratiques en matière d'accrochage scolaire en Région bruxelloise ? Tentative d'analyse partagée », analyse d'éducation permanente, *Intermag*, mars 2016, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2016m3n2.pdf>.

Jean Blairon (dir.), Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenraets, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Quériat, « Pour une évaluation des actions dites d'accrochage scolaire », étude d'éducation permanente, *Intermag*, avril 2017, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2017m04n1.pdf>

Jean Blairon (dir.), Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenraets, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Quériat, « Pour une évaluation des actions dites d'accrochage scolaire – trois exemples d'approche », étude d'éducation permanente », *Intermag*, juin 2017, <https://intermag.be/analyses-et-etudes/educatif/601-pour-une-evaluation-des-actions-dites-d'accrochage-scolaire-trois-exemples-d-approche>

3 Jacqueline Fastrès, Caroline Garzón et Laurence Watillon, « Décrocher...un chemin ? Un service d'accrochage scolaire vu par d'anciens bénéficiaires », étude d'éducation permanente, *Intermag*, mars 2016, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2016m3n1.pdf>

4 Jacqueline Fastrès, « Décrochage scolaire : quelle écoute des parents ? », analyse d'éducation permanente, *Intermag*, janvier 2018, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2018m01n3.pdf>

◆◆◆ Au niveau des textes

- Les textes légaux encadrant les missions des SAS.
- Les différentes versions du projet pédagogique - il y en a eu trois, respectivement de 2006, 2009 et 2014 – ainsi que les mises à jour annuelles des « balises » définies dans ces textes.
- Dans une visée d’homologie, il nous a paru naturel de répartir également de traces qui nous sont propres, avec le regard de la superviseuse qui a accompagné méthodologiquement les évolutions du service, et en faisant également un retour sur les analyses et études susnommées.

Choix rédactionnels

Nous avons choisi de présenter les différentes facettes de cette évolution institutionnelle en privilégiant d’abord les témoignages de celles et ceux qui ont créé et fait vivre le SAS. Nous les laisserons raconter et se raconter dans la ‘Première partie’, page 6, de cette étude.

Et, ayant remarqué une résonance tout à fait singulière entre les récits des travailleurs.euses et les paroles de la chanson de Metallica qui avait fait l’objet du « geste musical » de l’exergue, nous avons repris l’intégrale des paroles de la chanson pour ponctuer les différents chapitres de cette partie.

De ces récits, nous tenterons ensuite de formuler, dans une démarche d’analyse institutionnelle, les diverses controverses rencontrées par l’institution au cours de ces 15 années et la manière dont elle les a tranchées, avec plus ou moins de succès. Ce sera l’objet de la ‘Seconde partie’, page 29, de l’étude.

Il nous a semblé que cette manière de procéder (des récits de l’action à ses racines optionnelles) était la plus respectueuse de la demande d’abord, du souhait de la direction de recueillir les points de vue des différentes équipes qui se sont succédées au fil du temps, mais aussi de l’esprit même de cette institution, qui a le souci de toujours partir de ce que les bénéficiaires lui amènent, sans préjuger de ce que cela donnera au final, quoi qu’il arrive.

Cette mise en abyme de tâtonnements qui ont structuré, in fine, une véritable position institutionnelle nous paraissait devoir être rendue pour ce qu’elle était : une tentative d’innovation osée, non sans conséquences ni coûts, mais résolue et assumée.

Cette manière de rendre compte de cette expérience, dans un esprit d’éducation permanente et sur base de l’analyse institutionnelle qui est notre référence méthodologique, nous amène, grâce à un recul réflexif et une analyse critique de cet exemple particulier, à questionner beaucoup plus largement les paradigmes dans lesquels la société tente de lire la délicate question du décrochage scolaire.

Première partie

Eclats de récits

All these words I just don't say

1. Expériences

CRÉATION

Life is ours, we live it our way

A l'automne 2006, la Codipo (Commission des discriminations positives)⁵ lance un appel à projet pour la création d'un second SAS à Bruxelles. Il en existe déjà un, le SAS Bruxelles-Midi. Un troisième suivra un peu plus tard. Ce sont à ce moment des projets pilotes. Un avant-projet de décret est sur la table du gouvernement de la Communauté française en vue de renforcer le dispositif des services d'accrochage scolaire ; le texte porte sur diverses mesures en matière de règles collectives au sein des établissements scolaires et sur la création de services spécifiques destinés à recevoir des jeunes exclus des établissements scolaires ou en voie de l'être⁶.

Bernard De Vos, qui est alors directeur de SOS Jeunes – Initiatives Jeunes⁷, sollicite Catherine Otte pour répondre à cet appel à projet. « Moi, comme j'avais une expérience à la fois en AMO et à la fois en milieu scolaire, c'était un projet qui m'intéressait particulièrement, parce qu'il se trouvait un peu à la croisée de mes deux expériences », dit-elle. La proposition est retenue par la Codipo, et le 1er janvier 2007, le projet-pilote est lancé.

◆◆◆ Ce **premier projet pédagogique** - « qu'on avait un peu rédigé sur le coin d'une table, en imaginant un peu ce qui pouvait être intéressant à mener » - revendique, dans le cadre de l'action collective surtout, une **pédagogie originale** : « Elle est basée sur le sens des apprentissages et leur exploitation immédiate au service de la collectivité. Cette méthode, qui s'inspire largement du concept « service learning », offre de multiples avantages dans la relation pédagogique. Elle offre notamment un cadre de référence permettant de travailler simultanément des difficultés scolaires, des problèmes comportementaux ainsi que des difficultés liées à une conscience sociale et/ou citoyenne insuffisante. »⁸

Le projet démarre alors comme une aventure hasardeuse : Catherine Otte est engagée au 1er janvier 2007 et travaille seule les deux ou trois premiers mois, se consacrant essentiellement à rencontrer Chantal Charlier et Maurice Cornil, les protagonistes de l'autre SAS bruxellois ; « Bruxelles-Midi », alors encore en projet-pilote ; afin de confronter l'esquisse de projet pédagogique de Seuil à la réalité du terrain et de l'ajuster au mieux. Des locaux sont trouvés dans une maison partagée avec l'AMO Samarcande, où Catherine Otte a travaillé.

5 Cette commission est constituée par l'article 5 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.

6 In fine, décret du 15 décembre 2006, renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires, publié le 21-03-2007.

7 Initiatives Jeunes regroupe différents projets dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse dont notamment SOS Jeunes 24h/24, Quartier Libre, Cargo, Service-Etude, Fugues.be. A ce titre, il a été membre-fondateur des projets Solidarité (année citoyenne), Synergie 14 (accueil des MENA), Seuil (Service d'Accrochage scolaire). http://www.dgde.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c7888e3a0e88dcf889481ef9d03ce64e34be15cf&file=fileadmin/sites/dgde/upload/dgde_super_editor/dgde_editor/documents/curriculum_vitae_Bernard_De_Vos_2012.pdf

8 Seuil. Présentation d'une proposition pour la création d'un Service d'Accrochage Scolaire supplémentaire à Bruxelles, suite à la déclaration gouvernementale du 19 mai 2006, p. 4. Les éléments soulignés sont d'origine.

Des emplois ACS avaient été promis, mais tardent à arriver.

« Et donc au mois de mars ou avril 2007, pendant trois mois, on a expérimenté avec une première équipe, mais qu'on a engagée sur les frais de fonctionnement, sur des contrats très précaires, pour à la fois mettre au travail le projet pédagogique, le conforter à la réalité pratique, et par ailleurs c'était une période où évidemment il y avait pas mal de demandes, puisque on était dans une période d'année scolaire déjà bien engagée. »

« Après trois mois, les subsides de fonctionnement ayant été « mangés », seuls restent Catherine et un autre travailleur, répondant aux conditions ACS, et dans l'attente de l'octroi de ces postes.

« Donc, la période de l'automne 2007 est une période un peu particulière, dans la mesure où on était en attente ; on n'était plus que 2 à travailler, et on faisait bien des entretiens d'orientation, on rencontrait des jeunes... Mais on ne savait pas vraiment faire un travail au quotidien, accompagner un groupe de jeunes à 2, c'était pas possible. »

Le collègue, lassé d'attendre, finit par trouver un autre travail. Enfin, en février 2008, 6 emplois ACS sont débloqués, et le SAS peut démarrer avec une toute nouvelle équipe.

C'est la première « vague » de la vie du SAS qui commence alors.

« Pour la directrice, une première contradiction se profile : d'une part, les SAS doivent mettre en place une aide sociale, éducative et pédagogique,

« et donc on s'était dit, ce serait bien qu'on ait 2 personnes qui soient un peu formées à l'action sociale, 2 au niveau pédagogique et 2 autres au niveau de la dimension éducative. »

« Mais d'autre part, le cadre ne le permet pas : les emplois alloués, financés par la région bruxelloise, doivent répondre aux conditions ACS et sont réservés aux demandeurs d'emploi ayant au maximum un diplôme de niveau A1, ce qui exclut les universitaires, qui auraient été utiles au niveau pédagogique.

« Donc en fait on avait quelque part, une double restriction. C'est vrai que ça n'a pas toujours facilité les choses, et si on pousse la caricature - c'est une image que j'utilise parfois (et je le dis en ayant du respect par rapport aux collègues actuels et par rapport à l'ensemble des collègues qui sont passés par Seuil, qui ont fait et font un travail merveilleux) - mais on nous demande quelque part de travailler avec les exclus du monde du travail pour accompagner les exclus du monde scolaire. Ce qui est un peu quelque chose de particulier. »

« Le président de l'asbl renchérit :

« Souvent, on se retrouve avec des travailleurs qui eux-mêmes ont eu des trajectoires compliquées, et qui s'en sont sortis, et qui ont pour certains un diplôme d'éducateur en bac et pour d'autres même pas, qui ont juste un diplôme de secondaire, et donc il y a la question de comment est-ce qu'ils vont apprendre leur métier comme n'importe qui, comment est-ce qu'ils vont évoluer, devenir meilleurs comme éducateurs, mais il y a aussi la question du miroir, qui peut être renvoyé par rapport à leur propre fragilité, par rapport à leur propre difficulté à l'école. Si vous interrogez des travailleurs de Seuil, certains vous diront que leur parcours vis-à-vis de l'école a été hyper chaotique et que donc il y a un effet miroir là dont il est intéressant de se rendre compte parce que en tant que CA, nous ne devons pas juste accompagner les jeunes, nous devons aussi accompagner une équipe éducative et essayer de mettre tous ces gens-là dans les meilleures conditions possibles pour travailler. »

PARIS CROISÉS

Open mind for a different view

Dès lors, on parie sur les gens plutôt que sur les diplômes. C'est ainsi que, outre des éducateurs, des profils parfois inattendus seront embauchés : un électromécanicien, une ergothérapeute, un animateur en arts du spectacle, une personne ayant travaillé dans l'horeca, ... Les atouts de chacun sont exploités au service de la cause. La formation se fait sur le tas.

Voici ce qu'en disent les travailleurs de la première heure.

◆◆◆ Pour une éducatrice,

« Seuil est aussi un laboratoire autant pour les jeunes que pour nous, clairement, on essayait des choses et on était clairement pas outillés pour les difficultés que les jeunes pouvaient rencontrer. C'est aussi en ça qu'on a fait appel à des personnes extérieures parce que parfois, on s'est retrouvés complètement démunis dans des situations, voilà, qui nous dépassaient totalement. »

◆◆◆ La référente sociale:

« Je me suis formée au fur et à mesure, sur le tas. (...) C'était de se dire on ne va pas regarder trop ce qui se passe à l'extérieur, on ne regarde pas trop comment les autres fonctionnent, on va essayer de trouver notre propre identité et on va commencer à accueillir progressivement des jeunes, et donc on avait un dernier trimestre pour se tester avec quelques jeunes, je ne sais plus combien on en avait accueillis au tout début et donc, on était vraiment à tâtons. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« J'ai commencé au moment de la création, nous avons été plusieurs à être engagés en même temps et donc il y avait les grandes lignes écrites sur ce qu'allaient être nos missions, mais je pense aussi que c'était une volonté du CA et de Catherine de vouloir nous inclure dans la création et de réfléchir de manière collective à comment mettre ça en pratique, donc la grande étape c'était un peu particulier parce qu'on devait non seulement fonctionner ensemble et en même temps découvrir tout un cadre qui était un peu flottant. C'était une grande étape, beaucoup de choses ont été mises en place pour qu'on comprenne bien le contexte dans lequel on devait travailler, beaucoup de choses aussi dans la construction de l'équipe, l'identité de Seuil en soi et l'écriture du projet pédagogique. »

Si le cadre était plus stabilisé avec les deux autres vagues d'équipes ultérieures, le pari sur les gens s'est poursuivi.

◆◆◆ Un éducateur :

« Moi quand je suis arrivé à Seuil, je venais de terminer un master en observation, analyse et innovation dans le travail social. Donc j'avais beaucoup de bagages théoriques. Et je suis venu aussi avec ce bagage-là à Seuil. Donc avec, entre guillemets, un regard aiguisé en termes d'analyse, de comment les choses fonctionnent. ... Mais je l'ai fait dans une école d'éducateurs. Donc on avait à la fois le côté théorique, mais aussi la vision pratique des participants qui étaient là. C'était de l'alternance. Donc on faisait attention à l'articulation. C'est important pour moi de dire ça parce que je ne me suis jamais pensé comme un intellectuel du social quoi. C'est avec cet état d'esprit que je suis arrivé à Seuil. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« C'est mon premier travail, donc je venais juste d'être diplômée en juin, donc c'était ma première expérience professionnelle et j'ai été engagée en tant qu'éducatrice spécialisée pour accompagner plutôt de manière collective les jeunes qui étaient pris en charge à Seuil. »

◆◆◆ Un éducateur :

« Moi, à la base j'ai une formation d'électronicien. Catherine a pu m'engager, elle m'a engagé comme A1 éduc, alors que je ne l'étais pas. Mais c'est qu'au fait, par le passé j'avais plus ou moins ré-orienté mes choix professionnels vers du travail plus éducatif, avec des enfants, j'avais aussi une petite formation sur tout ce qui était environnement, santé etc. Et je pense que ça, ça a aussi parlé un peu à Catherine, vu que la carte d'identité de Seuil c'est un peu tout ce qui est citoyenneté, etc.

Donc, c'est ça que j'ai mis en place quand j'étais à Seuil, régulièrement des activités pour sensibiliser, questionner les jeunes sur la question de l'environnement, ce genre de choses, donc, j'ai débarqué comme ça, en étant électronicien, et par la suite que je me suis formé au métier de l'éducation. Mais à la base je l'étais pas, quoi. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« J'ai été serveuse. Voilà. Et parce que quand je suis arrivée en Belgique, je n'avais pas l'équivalence de diplôme. Et du coup, au bout d'un moment, j'en ai eu un peu marre de la restauration, des horaires, etc. Ce n'est pas facile.

Et alors j'ai commencé de chercher du travail à nouveau, éducatrice. J'avais fait ça avant, quand j'étais en France. Et en fait, c'est la seule offre à laquelle j'ai postulé. C'est Seuil. Et pour moi, c'était un peu un défi parce que avant ça, on m'avait souvent proposé de travailler avec des ados. Mais moi, je ne me sentais pas à avoir le décalage nécessaire. Je me sentais jeune encore et je me disais comment ça va être avec les ados ? Et alors bon, là, pour la première fois, j'ai dit : pourquoi pas essayer avec les adolescents ? Je pense que le côté d'aider des ados qui sont en difficulté avec l'école, c'était quelque chose qui me parlait. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Alors moi, je suis arrivée la première fois quand j'étais stagiaire.

Et là, je remplissais des missions principalement d'accompagnement individuel des jeunes. Ça a été une expérience que j'ai adoré. J'ai trouvé ça très, très riche, tant dans la rencontre des jeunes que dans l'apprentissage du métier, dans la découverte de comment accompagner autrement ? Comment apporter autant de bienveillance, d'écoute et d'offrir une sorte de petite bulle de bien-être aux jeunes tout en travaillant quand même sur ce qui les met en difficulté ? J'ai trouvé ça vraiment très riche. Et du coup, à la fin de mon stage, je m'étais toujours dit : j'aimerais bien pouvoir un jour ré-avoir un lien avec Seuil. »

En définitive, la posture est résolument éducative.

◆◆◆ La directrice :

« En fait, ici actuellement, l'équipe, tout le monde va dans une fonction éducative. Donc on est une équipe éducative maintenant, qui est composée de 7 personnes. Dans les 7 personnes, tous n'ont pas une formation d'éducateur, mais tout le monde est engagé comme éducateur. »

INSPIRATION

So close no matter how far

La naissance d'une institution se base parfois sur un effet de désignation, c'est-à-dire une forme de modèle qui s'impose comme désirable. Ce fut le cas pour Seuil.

◆◆◆ La directrice :

« Et (dans mon précédent travail en milieu scolaire) j'étais tombée sur des projets - ils appellent ça service-learning aux États-Unis (...) c'est-à-dire le service à la collectivité qui fait partie intégrante du programme de formation scolaire - qui me semblait intéressant dans le sens où ça permettait, finalement, de partir du vécu pour nourrir les apprentissages. Mais ça demande évidemment aux enseignants de travailler beaucoup en inter-connexion ; quand je disais que j'ai travaillé pour et dans les écoles, c'était notamment dans cette idée de développer ces projets de services-études, donc de combiner cette idée de service à la collectivité au programme de formation scolaire.

Donc voilà, moi c'est vraiment quelque chose qui m'anime depuis toujours dans ma pratique professionnelle. Et c'est vraiment autour de cette idée-là que le projet pédagogique de Seuil s'est mis sur pied, en fait. Et donc on n'était pas occupés à dire : on va faire des cours de mathématiques, de français, etc. Mais par contre, autre exemple, on a fait notamment encore avec des jeunes ici un peu de plongée sous-marine. Mais alors c'est aussi intéressant, parce que tu te dis, c'est l'occasion de faire un peu de math, un peu de physique, comprendre un peu comment l'organisme fonctionne, la question du secourisme... Donc, c'est vraiment quelque chose qu'on venait greffer. Et voilà. »

◆◆◆ Une référente sociale :

« Nous, notre credo c'était - enfin j'imagine que c'est toujours le cas - mais tout ce qui est autour de la citoyenneté, déclinée à plusieurs niveaux, et ça a été retravaillé pendant la réécriture du projet, une fois qu'on a eu l'agrément. Enfin pour moi, oui, cette identité-là avec chaque travailleur qui est arrivé au fur et à mesure, elle s'est inscrite dans le temps avec l'apport de RTA. Aussi, c'était clair que pour nous, tout tournait autour de ça.

Dès le début, il y avait déjà les grandes lignes, le fil rouge de Seuil qui est vraiment la citoyenneté. C'était partir du postulat de se dire qu'il y a toute une série de jeunes qui ne correspondent pas aux standards de l'école ; ces jeunes montrent, manifestent par un comportement, communiquent toute une série de choses qui disent que ça ne fonctionne pas, en tout cas pour eux, dans le milieu scolaire, et ça se traduit soit par des jeunes complètement désengagés, ils ne vont plus à l'école, soit des jeunes qui refusent le cadre dans tous les sens du terme, soit par des jeunes qui rentrent dans une forme de repli sur eux, voire de dépression. On avait un peu tous ces profils-là, qui sont physiquement dans la classe mais leur mental, leur esprit n'est pas du tout connecté à l'instant présent, encore moins à ce qui se passe, qui se joue dans l'espace classe. »

◆◆◆ Un éducateur :

« Qu'on puisse par exemple constater que tel jeune a telle, telle, telle difficulté, mais en revanche qu'il a telle et telle qualité. Qu'est-ce qu'on peut faire avec ces qualités-là, ah ben, moi, je pense que ça fera un super animateur, un super guide, un super chauffeur, ou je ne sais pas, n'importe quoi et pouvoir avoir les moyens de le mettre en contact avec des structures, pour maintenir cette dynamique positive et le remettre dans un travail. Il y a des jeunes qui se sont trouvés des qualités qu'avant ils ignoraient. »

2. Occasions

VIVRE LA CITOYENNETÉ

Every day for us something new

◆◆◆ La directrice :

« Mais donc, sur la question de la citoyenneté, c'était vraiment quelque chose qui prenait une place essentielle. (...) Donc l'idée de mettre des apprentissages autour de cette notion de citoyenneté. Et donc quand on a construit le projet pédagogique ici, on l'a réfléchi autour d'un axe principal, qui était cette question de citoyenneté, son expérimentation... Et c'était de dire « ben en fait, **la citoyenneté elle se décrète pas, elle se vit** ».

Pour qu'elle puisse se vivre, il est nécessaire de ménager une parenthèse dans la vie scolaire de jeunes qui n'en peuvent plus de l'école. Cette parenthèse est pleinement assumée par l'asbl.

◆◆◆ Un éducateur :

« On donne un sas, une parenthèse et dans cette parenthèse-là, on remplit les journées avec, par exemple, on divise la journée en deux. Le matin, on va avoir des projets d'aide citoyenne, donc participation avec les autres associations, ça peut être des personnes âgées, des personnes handicapées, tous les types de services associatifs. Et nous les faisons mettre en contact avec ces Assoc' pour qu'ils participent à leur projet. Et donc c'était génial je veux dire. Il y a des fois on s'est retrouvé à Fedasil, donc l'accueil pour les mineurs étrangers et tout ça et donc on se retrouve avec des gamins, on va dire, gamins, adolescents, 14 à 18 ans, on fait des projets avec eux.

Voilà, il y a toute la part citoyenne.

De l'autre côté, il y a une petite cellule pour chacun d'eux en fonction de leur problématique, retour à l'école ou pas retour à l'école, retour dans un projet un peu plus tangible sur l'année, quelque chose de plus durable, voire même projet de vie : on dit tiens il y a une AMO qui fait de la photographie, une AMO qui fait du sport, de la capoeira, est-ce qu'il y a quelque chose qui te parle ? »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Pouvoir prendre un temps, une parenthèse, quelque chose qui permet de s'essayer à quelque chose de nouveau, de permettre aux jeunes d'apprendre quelque chose de nouveau, d'apprendre qui il est. L'école a un cadre et un rythme qui n'est pas celui de tous. Quand on rentre dans une école, on a une structure, une méthode dans laquelle le jeune doit se modeler, se modeler, oui, oui...

Et qui ne correspond pas à tous les jeunes, j'ai envie de dire ça comme ça, et pour le jeune aussi peut-être, c'est un peu compliqué s'il est en recherche de certaines choses, identitairement. Ce n'est pas une période facile, l'adolescence, et c'est aussi une période où il se questionne beaucoup, où il questionne le sens, où il remet en question des choses, et parfois, il se sent un peu perdu, voilà. Et tout ça, je comprends que ça ne doit pas être évident aussi : ce que l'école attend d'eux, ce que la société attend d'eux, c'est quoi se mettre en projets, c'est quoi... moi, si on me demandait à 15 ans ce que je voulais faire de ma vie ou comme métier, je peux comprendre, je n'en sais rien du tout !

On demande ça à des jeunes qui débutent leur vie...

(A Seuil) on leur permet de s'essayer à de nouvelles choses, se confronter à de nouveaux environnements, comprendre c'est quoi la citoyenneté, c'est quoi un rôle dans la société. Rencontrer ça à travers un projet, je pense que ça a son sens, c'est plus que de remettre un jeune à l'école, c'est bien plus que ça, c'est qu'il puisse faire des choix, faire ce qu'il a envie de faire, y mettre du sens, qu'il ressente le sens de faire des

choses, voilà, dans le cadre et le contexte qu'il a envie, et surtout d'y adhérer. Y adhérer. C'est ça aussi, voilà, le sens de ce qu'on apprend, et parfois à l'école, on nous apprend des choses et on ne sait pas à quoi ça va nous servir. Pour certains jeunes, ça fonctionne, ils sont plus des « bons élèves », on va dire ou des élèves qui ne gênent pas, ou des élèves à qui ce contexte correspond mieux... mais ce n'est pas une majorité des jeunes.

Et donc, pour certains jeunes, c'est bien d'apprendre des choses de manière pratique, de manière contextualisée, des choses où on rencontre des gens, où on nous apporte une expérience extérieure, où on réfléchit ensemble sur ce que l'on vit, sur ce qu'on dit, avec cet état méta. »

OUVRIR L'ESPRIT

Never opened myself this way

Catherine transpose donc au SAS le concept qu'elle a découvert dans son précédent emploi, autour notamment de l'opération Thermos : une opération destinée à offrir des repas aux personnes sans domicile fixe dans les grandes gares de Bruxelles⁹. Elle est gérée par une asbl née en 1987 d'une initiative scout, et elle fonctionne avec de nombreuses équipes de bénévoles ayant des profils variés.

◆◆◆ Une éducatrice :

« Cette assoc'-là prend en compte toutes les associations de Belgique, que tu sois scout, individu, quelqu'un qui travaille dans une entreprise dans le marchand, peu importe, tu demandes à l'Asbl : « Est-ce que je peux couvrir la date du - exemple - 28, 29 décembre pour faire l'opération Thermos ? » Alors ils remplissent l'agenda.

On a pris part à ce projet une fois par an. C'est bien, c'est génial. Du fait que nous sommes attachés au service d'accrochage scolaire, on s'était dit aussi on va faire rencontrer aux jeunes un peu plus de notions de ce que c'est la vie du SDF en fait, c'est pas qu'on va aller nourrir un jour des gens, non, si tu fais juste ça, tu n'apprends rien, tu ne comprends pas la situation des gens qui sont venus te demander à manger. Parce que si tu discutes avec les jeunes, au départ, c'était quasiment sûr - on a eu plein de groupes de jeunes qui l'ont fait, tout au départ des conversations là-dessus, c'était : « Ah moi je n'ai pas donné, pourquoi je dois donner de la bouffe aux clochards, tu sais ce qu'ils font, quand on leur donne de l'argent ? » Et ils viennent avec tous les clichés que nous-mêmes, adultes, on dit souvent sur le gars au coin de la rue en disant : « tu vas voir, l'argent c'est pour aller boire sa bière, ça c'est pour aller prendre sa drogue ». Il y a toutes des constructions mentales, et ils les ont de manière naturelle, comme nous ici.

Donc, on s'était dit on va d'abord leur faire rencontrer les SDF dans les assoc' qui s'occupent d'eux à différents niveaux, leur hygiène, les choses qui sont là pour qu'ils puissent se raser, prendre la douche, prendre un café, laver leur linge ; et on a fait un petit circuit itinérant des SDF en rencontrant à chaque fois une ou deux personnes dans chaque assoc' et en ayant deux personnes SDF qui commençaient seulement à sortir de la rue parce que ils ont mis en place des choses et donc eux leur ont expliqué, voilà, chacun d'eux avait son histoire, et ils les ont vraiment accompagnés dans chacune des étapes. « Imagine pendant l'hiver, pendant trois mois, là, je devais faire la file devant Poporelo ».

T'as le mec de l'assoc' qui sort, « ça, c'est pour se raser, laver son linge », il sort un paquet de cartes et il tend les cartes et chacun prend dans la file une carte et ils refont la file en fonction de la carte que tu as. Et là, leur tête, aux jeunes :

⁹ <https://www.operationthermos.be/>

- *Quoi? Se laver ? Laver son linge ? C'est un jeu de hasard ?*

- *Oui.*

- *Pourquoi ? C'est dégueulasse !*

- *Oui, c'est dégueulasse. Pourquoi ? Parce que tu vois là, tu as 50 personnes, il y a deux douches. Ils ouvrent de 8 h à midi, va dire à 20 êtres humains qui ont dormi dans la rue un mois qu'ils vont avoir leur douche, du moment que peut-être ils l'auront pas parce qu'ils sont la 21ème personne dans la file. »*

La réalisation est là. Quand ils vont faire l'opération Thermos, on les réveille à 4 h du matin, on prend la camionnette, on va chercher des légumes sur le marché matinal à Schaerbeek en plein hiver. Il fait un froid comme sur les pistes d'aviation. Ils vont prendre des légumes de manière gratuite. Là déjà, c'est eux qui demandent l'aumône, qui demandent des choses gratuites. Alors là, ouais, quand ils arrivent à l'opération Thermos le jour J, ils sont comme des... comme des soldats dans le bon sens du terme. Ils sont prêts, ils sont prêts dans la tête, ils sont physiquement, ils sont émotionnellement prêts pour pouvoir faire un truc comme ça.

C'est du gros, gros, gros vécu pour amener à des choses... aller, faire une soupe, quoi ! C'était hors de question pour moi de dire ouais, on va aller faire de la soupe, donner ça aux SDF, aux clochards, ouais, on va aller donner ça aux clochards. Non ! Et le mot clochard, il est passé à la trappe.

Parce qu'un jour un SDF leur a dit :

- Tu sais c'est quoi le clochard ?

- Non, je ne sais pas, le gamin a répondu.

Eh ben, il lui a expliqué ce que c'était le clochard. C'était celui qui réveillait l'environnement de sa ville en clochant, en sonnant la cloche de l'église de l'environnement, pour dire qu'il était l'heure. C'est un homme qui s'occupait finalement de tout son environnement ; lui, il était à la rue, mais il sonnait le début de la journée des gens actifs, ça, c'était le clochard.

Alors, ils ont dit OK, de un, le clochard, c'est pas le bon sens du terme donc on le met de côté. Et vu que ça a un sens négatif et que quand ils le disaient ça avait un sens péjoratif, ils ont mis ça de côté, c'était fini. »

◆◆◆ Un éducateur :

« Les opérations Thermos c'est quand même des gros projets qu'on mettait en place avec les jeunes. Au tout début, je me souviens quand j'ai débarqué, c'était sur toute une journée, où une même équipe éducative de 4-5 heures du matin jusque 23h/minuit, on était avec les jeunes. Parfois beaucoup de jeunes... L'idée c'est de préparer sur base d'une récolte de dons un repas pour aller donner aux sans domicile fixe, je sais plus si c'était la gare du Nord. Et donc c'était un tout gros projet, et y avait une certaine pression, parce qu'en fait Seuil s'engageait auprès d'une organisation qui organise ça, qui chapeaute, à fournir un repas pour une centaine de personnes.

Sur une journée, avec une dizaine de jeunes, tu cuisines un repas et le soir on allait le servir.

C'était un projet qu'on mettait en place tous les ans. Alors au tout début c'était plutôt sur un ou deux jours, mais après on l'a mis en place sur une semaine, et on faisait de la sensibilisation, des rencontres aussi avec le public... Ben parce que c'est important que les jeunes aussi captent un peu aussi c'est quoi la réalité des gens qu'ils allaient rencontrer le soir. On a d'avantage étoffé le projet au fil du temps. On a aussi organisé cette fameuse journée - y'a quand même une journée où il faut cuisiner - parce qu'on va pas cuisiner 2 jours à l'avance pour servir un repas. Ça devait être cuisiné le jour même. Donc on a organisé les choses différemment mais c'était quand même des projets avec une certaine pression pour l'équipe éducative, vu qu'on devait quand même faire en sorte que les jeunes coupent leurs oignons, leurs pommes de terre, etc.

C'était l'un des gros projets qu'on faisait aussi à Seuil, vraiment dans cette logique de citoyenneté, vraiment beau projet, vraiment... Une bonne logique, mais voilà, exigeant pour les jeunes et pour l'équipe éducative c'était vraiment costaud, c'était... ça demandait vraiment une grosse organisation logistique pour l'équipe éducative.

Je pense que depuis le début c'est les premiers collègues qui ont mis en place ce projet-là, et moi quand j'étais à Seuil, on l'a fait tout le temps, chaque année, plusieurs fois par an. Donc c'était un exemple de projet qui était vraiment pérennisé, même si la forme a changé au fil des années.

(...) Je me souviens qu'au début en effet, on faisait la récolte de dons la journée-même, par après au fil du temps, on a essayé de faire la récolte de dons plutôt les jours précédents, et donc les faire venir le matin plus tôt, vers 9-10 heures pour cuisiner. Mais au tout début, les gamins étaient de 5 heures jusque 23 heures avec nous.

Ben en fait, on s'est rendus compte que eux étaient complètement crevés, tu sais, les jeunes ils ont un rythme de vie complètement décalé... et donc ça faisait qu'en après-midi ils étaient un plomb, ils étaient fatigués, et alors ça amenait des bagarres, des problèmes de discipline, etc. C'était dur.

Donc on a un peu ajusté ça au fil du temps pour que la journée soit moins exigeante par rapport au rythme de vie pour les jeunes. »

Si l'opération Thermos est restée une opération-phare tout au long de la vie de l'association, elle n'est pas la seule activité citoyenne menée par Seuil. D'autres types de publics sont également impliqués, comme les personnes âgées ou les MENA.

◆◆◆ Un éducateur :

« Il y avait un projet d'engagement citoyen. Nos jeunes allaient dans des restaurants, dans des agences, quoique ce soit. Moi, j'ai une super image d'un jeune à Seuil qui était vraiment dans une dynamique de violence entre jeunes, pas avec les adultes, mais dans des histoires de gangs, de racket, de choses comme ça, et ici, il s'est retrouvé à faire un engagement citoyen avec une résidence pour personnes âgées et en fait, il était super attentif avec les personnes âgées, et j'ai encore cette image et ça me fait des frissons rien que d'y penser, où il donnait à manger à une dame âgée qui devait avoir 90 ans, 95 ans, elle n'avait plus toute sa tête, et lui, de manière très douce, il prenait, et lui donnait à manger et quand ça coulait, il lui frottait la bouche, il était très attentionné, c'était extraordinaire et même certains adultes n'ont pas ces qualités, et le maître de stage qui était là m'a dit que lui, franchement, il le trouvait bien meilleur que certains de ses stagiaires, il était bien mieux que ceux de 20, 23 ans, et que lui s'il le pouvait il le prendrait directement. Et en fait on doit pouvoir quand on fait des observations comme ça, je pense qu'on doit pouvoir se dire : écoute tu vas aller travailler, on t'a trouvé un travail ou une formation pendant les congés scolaires ou pendant l'année si tu ne retournes pas à l'école, pour les maintenir dans cette dynamique positive. »

◆◆◆ Un éducateur :

« Et moi, par exemple, l'expérience que je mentionne souvent et qui me reste le plus en mémoire, c'est ici, on avait des jeunes d'origine maghrébine et même une jeune syrienne mais qui n'est pas venue pendant la guerre, c'était au moment où la guerre avait commencé en Syrie, et elle et ses parents étaient ici depuis des années et ils (les jeunes du SAS) ont commencé à avoir un discours dur envers les Syriens, envers les réfugiés syriens, « oui, ils viennent voler notre travail, ils viennent pour profiter des aides, ils viennent... ». Nous évidemment notre idée n'est pas de corriger leur parole mais c'est de leur faire vivre des choses et du coup, on avait organisé une rencontre, et une action citoyenne avec des réfugiés syriens et des jeunes MENA, syriens et afghans sans papiers. Et lors de la rencontre, on voit deux publics différents : des jeunes bruxellois qui vivent quand même dans un confort, allez euh, malgré tout ils ont quand même un confort de vie fort par rapport à des mineurs qui viennent de pays en guerre, et nous, nos Bruxellois dans tout le confort étaient très fermés, capuche, casquette, voilà, très fermés, et en face on avait des mineurs syriens, afghans, qui ont traversé des choses incroyables : perdu des amis, perdu de la famille, et eux, ils étaient là, ils étaient lumineux, ils étaient souriants, ils étaient à l'écoute, ils étaient ouverts. Et donc, il y a un échange intéressant qui se fait, et puis il y a une jeune qui demande à un jeune afghan « et voilà maintenant, tu es en Belgique, tu as atteint ton objectif alors ? Tu es content, tu as atteint ton objectif ? ». Et l'autre jeune, il a répondu « Non, j'aurai atteint mon objectif quand je serai inscrit à l'école ». Et là, tous les jeunes de Seuil, qui sont des jeunes qui refusent l'école, et tu vois dans

leur visage qu'ils se sont sentis petits en fait, et je pense que c'est une leçon d'humilité qu'ils ont pris et qu'ils vont s'en servir un jour dans leur vie et ça c'est bien via la rencontre, et moi, en tant qu'éducateur, je ne peux pas leur amener ça sur une table, « ah tiens regarde ça c'est ta leçon d'humilité », non, l'idée c'est que je les amène à rencontrer des personnes et que ça vienne d'eux en fait. »

Indépendamment des publics touchés, des méthodologies sont aussi utilisées au service de découvertes citoyennes.

◊◊◊◊ **Un éducateur :**

« Oui, on a fait des émissions radio, on a fait du slam, on a fait plein, plein de court-métrages. Par exemple, si on prend l'outil vidéo, ils ont fait un film avec des personnes du troisième âge qui font partie d'une Assoc' du troisième âge... »

Ils ont fait une vidéo, un film avec eux, mais ils ont fait aussi de la vidéo avec des personnes handicapées qui font partie du Centre d'Ixelles. Ils ont fait aussi de la vidéo avec des gens qui sortaient de prison pour parler d'un sujet et tout ça, ils ont été à la rencontre de gens qui étaient aux Arts urbains, dans ces gens qui font partie des Arts urbains, il y en a qui sont des ressortissants de prison qui faisaient des ateliers en prison, slam ou rap.

Et donc, ils ont été aussi à leur rencontre. (Dans le groupe), il y avait des petits caïds entre guillemets, des petits jeunes qui étaient un peu remontés. Ils vont faire de la vidéo, ils se disent : « ouais on va faire un truc, on va parler de nos quartiers, ça va être chaud et tout ça. » Non, non, non, non, ce qu'on va faire c'est une vidéo sur par exemple la détention, sur les prisonniers. On ne va pas leur dire : « attention, on ne va pas en prison », on met ça de côté. C'était le principe de se dire on rencontre des gens qui ont un parcours encore plus difficile et qui se retrouvent en eux aussi. Parce que les gamins des quartiers aussi, des fois, ils se retrouvent dans ce caïd qui a réussi aux yeux du quartier mais qui est passé en prison, et quand il revient dans le quartier, on se dit : il a quand même réussi parce qu'il a été en prison.

Voyez l'espèce de cycle malsain de... ? Lui, il doit être respecté parce qu'il a fait de la prison, il y a cet espèce de petit jeu-là de ressemblance. Et bien, on casse ce petit jeu de ressemblance.

On fait un film ? OK, on fait un film sur la détention, on va rencontrer un prisonnier. On ne va pas vous emmener dans une prison, on va rencontrer quelqu'un qui l'a vécu et qui a pris un parcours après, à se dire : moi, ma vie maintenant, je vais en faire quelque chose de positif.

Et bien, il nous ramène ce message-là. »

3. Posture

CONFIANCE

Trust I seek and I find in you

La confiance, dans toutes ses dimensions, est l'ingrédient indispensable pour permettre de construire quelque chose avec les jeunes.

Il faut d'abord que le jeune accepte de faire un bout de chemin avec l'équipe. Dès son arrivée à Seuil, l'équipe essaie de mettre en place un dispositif qui soit favorable à la construction de cette confiance, dont les jeunes ont souvent désappris le don, ayant vécu des expériences négatives diverses.

◆◆◆ La directrice :

« Je pense que c'est aussi offrir la possibilité de vivre des relations à l'adulte qui sont différentes. Et à nouveau, quand je dis ça, c'est pas parce qu'on est meilleurs. C'est simplement qu'on peut se permettre un contexte relationnel différent, parce que quand même, une bonne partie des jeunes qu'on accompagne sont des jeunes qui ont perdu confiance en l'adulte. Parce qu'ils se sont sentis trahis. Parfois c'est des blessures qui remontent au niveau de leur vécu scolaire, parfois c'est à d'autres niveaux... Mais donc, je pense que c'est aussi comment on peut expérimenter une relation à l'autre, où on a à cœur quand même aussi de valoriser beaucoup les choses. Et donc, parfois, c'est comment on trouve le bon équilibre pour ne pas faire « école Bisounours » où tout le monde est beau, tout le monde est gentil ; mais finalement donner valeur à toute une série de compétences informelles qui ne sont pas toujours valorisées en tout cas, par la société, ou en tout cas au travers d'un diplôme, ou en tant que telles. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Alors, quand un jeune arrive, en général on lui dit que si on lance un accompagnement, a priori, ça durera trois mois. C'est important pour nous de viser ça comme objectif parce que ça permet de faire comprendre aux jeunes que moins de temps que ça, c'est compliqué pour nous d'établir une vraie relation de confiance, de lui permettre de vraiment mettre entre parenthèses l'école et de complètement la laisser de côté pendant cette période-là et de pouvoir vraiment mettre au travail aussi ses difficultés. Après, si on se rend compte que le jeune n'y met aucun sens, évidemment, on ne va pas le tirer trop bas pour l'attirer. Mais en général, on dit qu'on vise trois mois pour établir tout ce lien de confiance et permettre de regagner la confiance, tant dans un groupe de pairs avec d'autres jeunes qu'envers des adultes et surtout envers lui-même.

Et moi, je dis souvent lors du premier rendez-vous, je dis aussi aux jeunes on va viser la transparence la plus totale entre toi et moi, dans le lien de confiance qui va s'établir et ça prendra le temps que ça doit prendre.

Mais moi, je serai toujours très honnête sur ce que je sais de toi et quand tu seras prêt et que tu en auras envie, je pourrai toujours être une écoute, une oreille pour toi. Et si je rencontre ton parent de manière générale, je veux surtout écouter le parent mais ce que je vais lui renvoyer, on en aura discuté avant.

Je ne renverrai rien sans avoir prévenu, sauf si je ne vois jamais le jeune, alors là, évidemment, je vais dire aux parents... ou qu'il y a eu un gros fait très grave. Alors là je dis au jeune : écoute je vais lui dire, même si le jeune n'est pas d'accord. S'il y a des faits graves, on doit être en mesure évidemment de le dire. Mais de manière globale, l'idée, c'est vraiment de se dire tout ce qu'on va transmettre, c'est des choses qu'on aura actées ensemble.

En tout cas au maximum. C'est important parce que sinon, le lien de confiance ne peut pas être établi et que nous, c'est vraiment là, notamment là-dessus, que se base le travail. »

Ce n'est pas une partie gagnée d'avance, loin s'en faut.

◆◆◆ Une éducatrice :

« Oui, c'est se dire qu'on garde le jeune au centre du projet mais ce n'est pas toujours évident, il faut pouvoir juger ce qu'on dit et ce qu'on ne dit pas... Garder la confiance du jeune, garder aussi le secret entre lui et nous, le secret professionnel de ce qu'on fait avec le jeune et ça, c'est quelque chose de difficile à juger aussi. Maintenant, notre travail, il est un travail social donc, c'est clair on va travailler avec le réseau qui peut aider le jeune mais ce n'est pas toujours évident, et tout ne se fait pas de manière synchronisée aussi ou parallèle, et les choses prennent du temps et parfois les situations se dégradent facilement que ce soit en famille, que ce soit le jeune, le projet du jeune donc, c'est vraiment une adéquation de temps, les lenteurs administratives aussi, voilà, ça peut faire parfois perdre une année ou parfois, ça dépend où en est le jeune, au cours de l'année, à quel moment, voilà et c'est du temps où le jeune perd confiance en

lui, où il est déboussolé, où il ne sait pas quoi faire, où il a du mal à gérer la latence, voilà, et puis, « je veux me lancer dans ça » et puis le soufflé retombe et puis c'est vécu comme des échecs, etc. Et ça augmente la frustration, la violence. Parfois, c'est... (silence). »

Un éducateur :

« Alors ça ne marche pas avec tout le monde, il y a eu avec certains où c'était très difficile, soit parce que leur situation personnelle venait rajouter chaque fois des problèmes et des obstacles, soit parce qu'ils étaient complètement fermés et il y a des jeunes qui sont tellement en conflit avec l'autorité qu'avec un service comme celui-ci, ils ont du mal à accrocher.

Ils ont du mal à faire confiance et ils sont souvent méfiants et il y a un jeune pour lequel on a décidé d'arrêter très vite, qui volait dans la maison et qui volait des GSM des éducateurs et des trucs comme ça. Le problème dans le système c'est que le jeune nous fasse confiance, un tout petit peu, on n'a pas besoin qu'il se jette dans les bras, qu'il soit convaincu qu'on va faire des miracles mais que le jeune ait un peu de curiosité et un peu envie de nous faire confiance et là, ça peut marcher ; mais à partir du moment où le jeune est fermé, c'est très, très difficile et puis, il y a des jeunes pour qui ce n'est pas le moment de vivre ce genre d'expérience parce qu'ils sont dans d'autres histoires.

C'est ça qui est difficile parce c'est du cas par cas, c'est chaque jeune, son parcours, sa réalité et on essayait de s'adapter à chaque jeune mais après on est un peu limité par les moyens, les fonctions et tout ça.

Ce qui fonctionne c'est vraiment la relation en fait et ce qui va fonctionner avec un jeune, c'est qu'il fait confiance parce qu'il a vu une ouverture qui ne va pas forcément fonctionner avec l'autre, et je pense qu'éducateur est un travail humain et encore plus à Seuil parce qu'on travaille avec des jeunes en difficulté, il n'y a pas de formule magique, c'est vraiment à la relation, à l'individuel et si ça prend, tant mieux, et si ça ne prend pas, eh bien tant pis, on espérera qu'il prendra ailleurs. »

RÉASSURANCE

Couldn't be much more from the heart

Le principe de Seuil, au travers de toutes sortes d'activités différentes, est d'essayer d'outiller le jeune, non seulement en termes d'apprentissages divers, mais aussi en termes de réassurance, de restauration de sa propre confiance en soi.

Une éducatrice :

« Je pense que Seuil a peut-être ouvert les yeux sur une sorte de « il est possible de penser par toi-même ». Alors on va essayer de t'outiller, à commencer par toi-même. Et après, on te souhaite que tu arrives à faire en sorte que ces outils, tu les utilises dans tous les moments, dans ta vie.

Je prends l'exemple du camp spéléo qu'on faisait une à deux fois par an.

C'est une expérience très éprouvante. Dans le noir avec une lampe frontale et à ramper dans la boue. On doit traverser un tunnel plein de boue étroit comme ça, on se regarde, on se dit mais on va jamais, je ne vais jamais réussir à passer. Eh bien, si t'as pas le choix, tu vas passer. Et après ça, on discutait avec le jeune. Mais qu'est ce que tu as ressenti ? Voilà, ça a été très dur. Je ne me sentais pas capable mais au final, je sais le faire.

Et donc cette expérience là, déjà 50 % des jeunes en fait, des jeunes et des adultes aussi, avaient peur, ils craignaient, ils avaient un sentiment de crainte en disant je ne vais pas y arriver et au final, c'est la force du groupe aussi, d'entraide. À un moment donné, si toi tu es devant moi et que moi je suis en train de commencer une crise d'angoisse dans ce tunnel, qu'est-ce que tu vas faire ?

Tu vas me laisser dans ma crise d'angoisse, là, sachant que j'ai encore trois autres jeunes derrière moi ? Si moi j'avance pas, les trois autres, ils sont bloqués, il fait noir, il y a des insectes là-dedans, il fait sept, huit degrés dans cette grotte, on est plein de boue.

Qu'est-ce que tu vas faire ?

Tu vas me regarder, tu vas me laisser ? Non. À un moment donné, tu vas essayer de rencontrer mon humanité et tu vas m'aider. Et donc, il y a vraiment quelque chose de profondément humain.

De profondément euh... d'une coopération en fait. Et moi, j'ai déjà fait des sorties spéléo avec des jeunes. Moi j'ai des vertiges en fait. Et par moments, le jeune voyait dans mes yeux que je n'étais pas du tout à l'aise. C'est le jeune qui, à un moment donné, m'a tendu la main et m'a aidée à traverser ma peur. Et donc il y a vraiment quelque chose de très très révélateur quand on sort de ces expériences.

Qu'est-ce qu'on a vécu ? Après l'expédition, il y a vraiment un temps de parole, on échange. J'ai eu peur, j'ai eu ceci, j'ai ressenti cela et en même temps, j'ai un sentiment de fierté. Je me serais jamais cru capable de faire ça. Waouh, on est resté 3h 45 dans cette grotte ! Waouh !

Tu vois ce que t'as fait, là ? Il y a quatre heures de ça, tu étais limite en train de faire une crise dans la camionnette parce que tu voulais pas y aller. On est 4 h plus tard. Qu'est-ce que t'as dans ton ego, dans ton cœur ?

Il y a vraiment un sentiment de confiance, de fierté. Ça, tu peux le postposer dans une autre expérience potentiellement scolaire ou dans le cadre professionnel.

Et dire ce que t'as ressenti là, tu as été capable ! Tu pensais : je ne vais jamais y arriver, je ne vais jamais y arriver et c'est beaucoup trop dur.

Et au final, tu l'as fait.

Donc ça, on essayait de transmettre ça, se dire parfois, on a l'impression de traverser une montagne et se dire qu'on ne va jamais y arriver. En fait, tu l'as traversée cette montagne.

C'est au travers de ce qu'on a pu leur proposer comme projet qu'ils ont éprouvé des choses et voilà il y a l'acquisition de certaines compétences, je dirais, et qu'on essayait de les outiller pour dire maintenant allez on clashe dans la vie et tu te rappelleras peut-être que à Seuil, t'as fait 3h45 de spéléo et t'as survécu. »

4. Parcours

CAUSES DU DÉCROCHAGE

Never cared for games they play

La législation a identifié trois types d'élèves susceptibles de bénéficier de l'aide d'un SAS. Il s'agit d'élèves mineurs, c'est-à-dire encore soumis à l'obligation scolaire.

- Les élèves **exclus** d'un établissement scolaire et ne pouvant être réinscrits dans un autre.
- Les élèves inscrits dans un établissement mais qui sont en situation d'**absentéisme** (absences injustifiées), de **décrochage** (plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée) ou en situation de **crise** au sein de l'établissement.
- Et enfin, les élèves qui ne sont inscrits dans aucun établissement scolaire et qui ne sont pas instruits à domicile, qui donc ne suivent **aucune scolarité**.

Lors de l'étude réalisée par RTA en 2015 auprès d'anciens bénéficiaires de Seuil, c'est plus en termes de trajectoires contrariées qu'en termes administratifs que l'approche a été menée. Cinq types de trajectoires contrariées rencontrées le plus fréquemment dans le travail du SAS avaient été identifiés au terme d'un travail de réflexion en supervision :

1° les jeunes ayant des relations compliquées avec leur famille, leurs pairs ou encore l'adulte en général ;

2° les jeunes ayant perdu le sens de leur scolarité (phobie, échecs, etc.) ;

3° les jeunes soumis à des fragilités parentales (stress, médicament, alcoolisme, etc.) ;

4° les jeunes souffrant de maltraitances, de mal-être personnel, d'un rapport à soi complexe (l'obésité et les aspects corporels par exemple) ;

5° les difficultés d'apprentissage.

Ainsi, 8 ans après la création du SAS, la diversité des trajectoires avait déjà été constatée. Les 8 années suivantes ont également vu naître d'autres types de problématiques, même si des invariants peuvent être constatés. Sur son site internet, le SAS présente ainsi les bénéficiaires auxquels il s'adresse : « jeunes en froid avec la vie ou en différend avec l'école »

◆◆◆ La directrice :

« On intervient auprès de jeunes pour qui il y a déjà beaucoup de choses qui ont été essayées, beaucoup d'institutions qui ont été mises en échec ; ça va des écoles, des différents services de l'Aide à la Jeunesse. Ça peut être aussi des services en psychiatrie, puisque ça nous arrive quand même régulièrement de nous retrouver avec des jeunes qui ont été hospitalisés en psychiatrie, qui ont été renvoyés de psychiatrie, qui relèvent de l'enseignement spécialisé, qui sont renvoyés pour les raisons pour lesquelles ils sont orientés vers le spécialisé... Et cette année particulièrement (2022-23), on a eu beaucoup de jeunes qui ont fait des passages en IPPJ, des allers-retours en IPPJ, donc en fait on nous demande quand même de travailler avec un public très diversifié, très large, mais pour qui il faudrait quand même... Il faut être bien ancré, il faut avoir des sacrées compétences, ressources... »

Le (non)sens de la scolarité est une des dimensions du décrochage pointée par les personnes interrogées.

◆◆◆ La directrice :

« Si je prends de manière plus isolée les situations, c'est des situations qu'on a rencontrées depuis le départ j'ai envie de dire. Mais il y a une espèce d'intensification que les deux autres SAS bruxellois n'ont pas rencontrée particulièrement cette année. Je pense qu'aussi c'est parfois l'objet du hasard. Je m'explique : on a accompagné des jeunes qui se connaissaient bien entre eux, qui faisaient partie de mêmes bandes, de mêmes réseaux... Et parfois on le savait en démarrant, parfois on ne le savait pas, et donc, on a eu pas mal de jeunes qui étaient pris dans des réseaux, des trafics, parfois du proxénétisme, prostitution... Et donc, ce qui est plus compliqué qu'avant, en tout cas ces 3 dernières années, on constate que... **Ce sont des jeunes qui sont non seulement de plus en plus éloignés de l'école, mais pour lesquels obtenir un diplôme n'a plus aucun sens en fait.** Je veux dire, n'a vraiment plus aucun sens. Et le rapport à l'argent, à ce que... Enfin, je veux dire, le diplôme comme ascenseur, pour une série de jeunes - pas pour tous - en tout cas ne se pose pas. Vraiment. »

◆◆◆ Une référente sociale :

« Et puis il y a des jeunes, vraiment, qui s'ennuient, ça c'est quelque chose qui est revenu assez régulièrement. Il y a des jeunes qui se plaignent beaucoup du bruit. C'est-à-dire qu'ils disent, le bruit de la ville, ils disent mais ça on ne l'entend plus parce que c'est notre terrain de jeu, on peut exister dans la rue, si tu veux. Euh, mais d'autres disaient, mais il y a même du bruit en classe parce qu'on est 25 dans certains cas, malheureusement, ça monte jusqu'à des fois 30. Donc, euh, voilà, l'environnement n'est

pas... comment dire, n'est pas sain. Ni pour le prof, ni pour eux. Des profs crevés, des profs absents, ils passent leur temps à l'étude, voilà. Et puis, l'absence de perspective, de se dire, bon j'ai loupé déjà mon CEB, l'étape suivante c'est le CE1D, je loupe de nouveau mon CE1D, je loupe, mais après... Louper sur loupé sur loupé, enfin... C'est compliqué de se dire, ben, qu'est-ce que je vais faire d'autre qu'aller piquer dans la rue des trucs, quoi, enfin, je caricature évidemment, mais... **Le sens, je pense que c'était ça qui questionnait beaucoup les jeunes, le sens...** »

Les Problèmes de santé mentale, insuffisamment pris en charge, sont également plus criants qu'autrefois.

◆◆◆ La directrice :

« Ce qui est certainement pas propre à Seuil aussi, c'est que forcément, il y a un grand nombre de jeunes qui auraient besoin d'un suivi thérapeutique en parallèle - parfois il y en a qui en ont - mais je veux dire, c'est des démarches dans lesquelles on accompagne le jeune, mais souvent en fait, c'est comme dans les écoles, y a pas de place en fait. Il y a une absence de places, et y a des jeunes qui doivent aller en spécialisé, ou des jeunes qui doivent aller dans une année en particulier, ben en fait y a juste pas d'école pour les accueillir aussi. C'est aussi ça la réalité. Et ça, c'est propre plutôt à Bruxelles. Parce qu'il manque des écoles. En Wallonie, nos collègues nous disent qu'en fait, ce type de difficultés, ils y sont peu confrontés. Parce qu'il y a plus de places dans les écoles, et donc c'est plus facile d'inscrire un jeune en cours d'année. »

◆◆◆ Une référente sociale :

« Et concrètement, parfois, donc, le jeune habite dans un service résidentiel et au lieu d'être à l'école, il venait chez nous, mais le soir il rentrait au foyer où il était hébergé. Certains même étaient au CTHA. Oui, quand certains jeunes terminaient leur parcours thérapeutique, ils raccrochaient, il y avait une étape encore intermédiaire avant le retour à l'école, ils venaient en SAS, mais c'était plus rare. Parce que vraiment la dimension pour certains de soins était plus importante que la dimension socio-pédagogique, quoi. »

La stigmatisation et la hiérarchisation vécues dans le système scolaire pèse sur les plus faibles.

◆◆◆ Une référente sociale :

« C'est des jeunes pour qui, au départ, il y a déjà une étiquette. Donc, dès le départ, c'est ou le fainéant, ou le délinquant... Donc déjà tu arrives avec une forme de stigmatisation, d'entrée de jeu. Ensuite, ben, certains relatent que dès le départ, même quand ils sont petits, dès le primaire, il y a déjà eu des points d'achoppements avec certains professeurs. Comme si les attentes du système scolaire sont tellement, pour certains peut-être, trop élevées, peu importe ce qu'ils font, ils sont ou trop ci ou pas assez ça. Ils sont jamais, enfin, voilà... Soit tu ne parles pas assez, soit tu parles trop, soit tu ... Il ne peut pas construire une identité plus constructive ou créative. Il y a ça, il y a vraiment ça. »

◆◆◆ Un coordinateur :

« Le système scolaire, tel qu'il est fait, hiérarchique, où il y a des bons et des mauvais, toute cette vision... L'école qui prépare au monde du travail aussi... ça je critique énormément. Pour moi, l'école est émancipatrice et pas normative et prisonnière quoi. On dit à des gamins de 15 ans « il faut que tu trouves un boulot ». Ça, pour moi, c'est une machine destructrice quoi. Personne à 15 ans... , quand tu es prisonnier de ton existence, quand tu as les pieds collés au plancher... c'est pas évident. Mais le système est globalement fait comme ça. Si tu es intellectuel et que tu rentres dans le moule, tu es tranquille. Par contre tous les autres qui ont plus de mal à rester assis écouter les adultes parler, qui ont plus de mal avec ce qu'on demande à l'école, pour tous ceux-là c'est difficile.

Moi la plupart des jeunes que j'ai rencontrés au SAS sont exceptionnels. **Les causes de leurs échecs sont sociétales, globales, pas individuelles.** C'est la famille, c'est l'environnement social, c'est l'école. C'est un ensemble de choses qui fait qu'à 15 ans tu te trouves un peu perdu. »

Un éducateur :

« Il y a une image qui me parle très fort, il y a un hibou qui est présenté comme un professeur et puis, il y a plusieurs animaux devant lui, il y a un poisson rouge dans un bocal, il y a un singe, il y a un éléphant, il y a plusieurs animaux et le hibou, il dit « aujourd'hui, vous allez être évalués à votre capacité à monter à l'arbre », et en fait le singe, il va être premier de classe puisqu'il est fait pour monter dans l'arbre, mais le poisson rouge, il va être en situation d'échec et donc on va renvoyer au poisson rouge qu'il est ridicule, qu'il est minable et qu'il ne sait pas faire les choses et moi, il y a la phrase d'un philosophe espagnol, « **Moi, je suis moi, et moi dans mes circonstances**¹⁰ » ça veut dire que moi, je peux être quelqu'un de très gentil et très agréable, mais dès qu'on me met en difficulté, si j'ai faim par exemple ou si on me pousse à bout, je peux devenir une horrible personne en fonction des circonstances. Et je pense que les jeunes réagissent en fonction de la place que la société leur donne. Et je pense que c'est là qu'on doit agir dans un premier temps parce qu'on fait des futurs adultes blessés parce que ce sont des jeunes adultes qui vont avoir beaucoup de travail après en tant qu'adultes pour s'épanouir, pour avoir de l'estime d'eux-mêmes et je pense que le travail, il commence par là. »

Violences et dominations sont aussi le lot d'un certain nombre de jeunes.

La co-directrice :

« L'intégration dans un groupe, c'est quelque chose qui est très souvent évoqué par les jeunes comme une grande grande difficulté pour beaucoup d'entre eux, des situations de harcèlement à l'école ou de harcèlement sur les réseaux. Il y en a beaucoup également. Des situations de jeunes qui sont complètement largués scolairement, qui disent en fait, je suis le clown de service à l'école, mais du coup, ma seule manière en fait finalement d'être un peu valorisé c'est en faisant marrer la classe, mais scolairement je suis complètement largué, complètement mal orienté.

On m'a redirigé vers du professionnel, mais moi tout ce que je veux c'est de faire des grandes études scientifiques et du coup là je suis bloqué. Mais en même temps j'ai raté mon CE1D...

Donc parfois, c'est vraiment des aspects purement d'ordre scolaire, parfois des aspects de réponse à des codes sociaux qui ne rentrent pas dans ceux que l'école propose.

Parfois, c'est la relation avec les adultes, parfois c'est la relation avec les autres jeunes qui est mise à mal, qui est difficile. Parfois, c'est l'aspect familial qui est vraiment mis en difficulté et parfois par des faits de bandes ou des faits de consommation, des faits qui sont complètement extérieurs à tout ça. »

Un éducateur :

« Les jeunes filles qui sont dans une addiction ou dans un schéma de... vont chercher la violence chez les jeunes garçons un peu plus âgés qu'elles. Il y a eu beaucoup de schémas comme ça je trouve. Où justement la violence de l'homme pousse la femme à se faire du mal, en fait, et ça, j'en ai vu, j'en ai vu !

On en a même fait des films, justement sur la misogynie, sur l'autorité masculine, le patriarcat et tout ça.

C'est vraiment essayer de réfléchir sur le contexte culturel dans lequel ils et elles ont été éduqués, parce que ces filles sont pour moi plus victimes du comportement masculin au travers des effets de société.

Vraiment, je dis ça en prenant des pincettes, mais j'essaie de me rappeler différents contextes comme ça avec les filles, ouais, c'est souvent le mal de l'homme. BAM ! Le jugement de l'homme, de la femme, ouais toi t'es trop machin, toi t'es trop ci, toi t'es trop là, ouais toi t'as vu comment t'es moche, maquille-toi comme celle-là, tu seras potable et tout. C'est d'une violence, les hommes, à cet âge-là ! »

10 Jose Ortega y Gasset : « Moi je suis moi-même et ma circonstance, et si je ne la sauve pas elle, je ne me sauve pas moi ». (*Autres méditations de Don Quichotte*) - *Meditaciones del Quijote*, <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Ortega%20y%20Gasset/Meditaciones%20del%20Quijote.pdf>, p. 12.

Les problèmes familiaux et sociaux sont aussi très présents dans les causes du décrochage.

◆◆◆ Une éducatrice :

« Et après oui, il y avait clairement aussi des problèmes d'ordre social, quand tu vis dans des conditions qui ne sont pas faciles au niveau pécuniaire, des choses comme ça, et puis familiales, il y avait là, il y avait certains gamins où il y avait en effet, on sentait qu'il y avait une rupture avec un des parents. Tu vois, il y avait eu un divorce. Je ne sais pas. Il y avait aussi des... des trucs familiaux, des parents qui ne sont pas présents du tout, des parents violents. On a eu un peu aussi toutes sortes de trucs comme ça. Des parents un peu trop étouffants, ça existe aussi. »

◆◆◆ La directrice :

« On ressent quand-même une fragilité au niveau des milieux de vie de plus en plus importante, une paupérisation très certainement, des jeunes qui ne mangent pas toujours à leur faim, où il faut faire des choix... Je veux dire, ça arrive quand même régulièrement quoi. C'est vraiment des difficultés qui sont bien présentes. Et je parlais d'origine socio-culturelle, pourquoi ? Parce que se retrouver dans les méandres de l'institution scolaire, c'est hyper complexe et là encore, on était au téléphone avec des parents qui doivent faire des inscriptions dans les écoles ; en fait ils sont largués, ils sont perdus sur plein de choses en fait. Et parfois, les écoles peuvent se montrer malmenantes - pas toujours - mais elles peuvent se montrer très malmenantes et donc il y a un stress aussi dans le chef des parents sur cette question de recherche d'école. « Qu'est-ce que je fais quand... ? ». »

◆◆◆ La co-directrice :

« Le jeune, finalement, ne met plus comme priorité la dynamique scolaire quand c'est tellement compliqué à la maison, que le jeune a autre chose comme priorité que de venir à l'école, ça fait son temps. Moi, j'accompagnais à un moment donné une jeune qui disait : « chaque fois que je quitte la maison, je ne sais pas si je vais retrouver ma mère dans un état correct ou pas ». Forcément, ça met à mal, ça empêche complètement de se concentrer sur une question d'étude.

Et donc moi, quand j'imagine un prof de français qui essaie d'apprendre c'est quoi la Renaissance à cette pauvre gamine... Elle ne sait pas si elle va retrouver sa mère complètement défoncée ou pas à la maison ! Évidemment que sa priorité c'est pas ça et donc quitter la maison est difficile parce qu'on a aussi, pas beaucoup, mais on a déjà eu des situations de jeunes qui sont parentifiés. Je ne sais pas si ça se dit encore, mais voilà, c'est comme ça. »

Les causes du décrochage sont multifactorielles.

◆◆◆ Une éducatrice :

« Dans les jeunes qu'on rencontre, je trouve qu'on retrouve beaucoup de fragilité en termes d'estime, de confiance en soi, beaucoup de jeunes qui ont été confrontés à de nombreux échecs, alors pas seulement des échecs de type scolaire, mais l'impression que tout foire, que rien ne va dans la vie comme ça, il y en a beaucoup qui sont fragilisés par des situations familiales très compliquées pour diverses raisons. Je ne dis pas que toutes les familles sont foireuses, mais ça peut être : d'être fragilisé parce qu'il y a de la violence. Ça peut être de l'absentéisme, ça peut être par la maladie d'un parent, ça peut être par la séparation de parents, ça peut être par une pression qu'ils ressentent. J'ai l'impression que la situation familiale a très souvent un impact extrêmement important sur le jeune.

Après, on a des jeunes, et souvent tout est un peu entremêlé et lié mais, on a quand même beaucoup de jeunes qui consomment du cannabis.

On a des jeunes qui sont dans des difficultés personnelles, alors pourquoi est-ce qu'ils y sont arrivés ? Ça, c'est difficile à dire parce que c'est très personnel. Ça dépend de chacun, mais des situations de prostitution, des situations de violence, d'inceste, des difficultés d'ordre de santé mentale et puis des

difficultés plutôt d'ordre purement scolaire qui... pardon, pour continuer là-dessus, quand je dis violence, ça peut être des violences subies ou des violences réalisées, je ne sais pas comment on pourrait dire ça. Mais voilà, en tout cas, je trouve que de nouveau, c'est très difficile de dire pourquoi je ne vais pas à l'école. Parce que là, il y a tellement une multitude de facteurs qui viennent s'entremêler les uns aux autres.

Un jeune, comme je disais tout à l'heure qui va consommer du cannabis, souvent, c'est parce qu'il y a d'autres pans de sa vie qui le mettent en difficulté. »

◆◆◆ Un éducateur :

« En général, c'est assez bizarre parce que le truc le plus difficile, t'as des jeunes entre 14 et 18 ans qui sont mis au même rythme pendant une période de trois mois, au même rythme d'apprentissage au SAS. Un gamin de 14 ans, ne va pas vivre les choses de la même manière qu'un individu qui va vers ses 18 ans, il y a une grosse différence et tout ; ces groupes-là... au moins ça aurait été mieux que ce soit attaché à leur système parce que vraiment le seul défaut que je voyais, c'est de mettre justement sur le même pied 14-18 ans avec des provenances très différentes.

Le jeune qui vient d'IPPJ, ce n'est pas la même chose que le gamin qui s'est enguirlandé avec sa directrice ou avec un autre de la classe et qui se retrouve juste par euh... je ne sais pas moi, une mise en garde, écarté de l'école, c'est pas la même chose. L'autre, peut-être qu'il aurait été volé une mobylette, peut-être qu'il aurait été faire des choses qui sont de l'ordre de la violence. Et puis il y a l'autre gamin qui ne connaît même pas la violence, n'a même pas jamais entrepris cette violence et se retrouve boum au même banc, au même banc... entre guillemets, je dirais le terme « au banc des accusés », en prenant un terme fort. C'est « le banc des accusés ».

Ils ont été mis en marge de la société, pour le jeune, il ne sait pas, peut-être qu'il a fait des bêtises, peut-être qu'il en a fait ou pas mais peu importe. Tu as une vingtaine de jeunes qui pendant trois mois, de 14 à 18 ans, vont se retrouver sur les mêmes bancs avec des projets communs et ça, c'est... pour moi, c'est un peu le seul bémol. »

◆◆◆ Une administratrice :

« Et donc on s'est quand même très vite trouvés confrontés, et l'équipe évidemment en premier, avec effectivement des jeunes qui étaient terriblement cabossés par une trajectoire institutionnelle déjà très conséquente, des problématiques familiales complètement chaotiques.

Et donc c'est évident que là, mais ça on le savait dès le départ, que la question scolaire, en fait, n'était qu'un symptôme d'autre chose de bien plus compliqué. Donc c'est un peu de manière plus macro la difficulté d'un SAS, c'est ça en fait.

On récupère quand même des jeunes qui sont tellement cabossés, qu'ils finissent par ne plus devoir à aller à l'école aussi.

Après le covid, c'est sûr que là, on a vu un changement dans les profils de jeunes à Seuil. Mais alors, est-ce que ce sont les jeunes qui sont de plus en plus abîmés... par la structure scolaire ? En tant que convaincue des systèmes sociétaux qui provoquent des violences « visibles et invisibles », j'aurais envie de dire oui parce qu'on sait que, voilà, les problématiques, surtout à Seuil ou ailleurs, sont quand même de plus en plus criantes, de plus en plus dures. L'interprétation que moi je fais de leurs manifestations, c'est un lien avec la société qui est encore plus distendu, je pense, qu'avant.

Donc, c'est plus que la question du sens. C'est pas que la question du sens de l'école, c'est le sens de la vie quoi. C'est le sens d'être en lien. »

VICTOIRES ET DÉFAITES

Never cared for what they do

Les travailleuses et travailleurs de Seuil ont souvent gardé des souvenirs marquants de jeunes qu'ils ont accompagnés.

Une référente sociale :

« J'ai le souvenir d'une jeune qui à un moment donné, dans le cadre d'un mandat (c'est une jeune qui était placée en maison pour jeunes filles), elle avait été, avec grande fierté, droite comme un I - parce que tu sais les jeunes quand ils arrivent ils sont assez prostrés, - donc là droite comme un I, devant sa juge en disant « Mais euh Madame la Juge, au SAS j'ai fait ça, ça, ça et ça, est-ce que ça vous suffit pour que désormais on arrête le mandat ? » Ça, je me dis, une jeune qui parle quasi, quelque part, d'adulte à adulte à sa juge, bon, ben voilà, il y a quelque chose de gagné. Et alors, peut-être que, OK, elle n'a peut-être pas réussi ses examens, euh, peut-être qu'on... C'est pas là, les choses les plus visibles, mais **en capital social, elle a gagné beaucoup**, quoi.

En ressources, en compétences, tu vois, en interactions, ... »

Une éducatrice :

« Il y a un jeune en particulier qui m'a vraiment marqué, qui s'appelait Z. C'est un jeune qui parlait pas trop. Du coup, c'était compliqué. (...). On faisait un peu des petites choses, mais je pense qu'il a beaucoup aimé ce qu'on a fait en collectif.

Il s'est lié d'amitié avec un des jeunes qu'on accompagnait aussi à ce moment-là. Il y a eu une entente entre eux qui était super belle et on est parti en fin d'année à Londres et c'est les gamins qui ont monté le projet.

Nous, on les a accompagnés là-dedans. Ils ont fait aussi un atelier clown. Et alors ils ont été dans des hôpitaux, ils ont fait clowns avec les hôpitaux, dans un hôpital avec une association et voilà. Et Z, oui, c'était un jeune qui était très à côté, réservé. Mais on sentait que c'était un gamin qui avait pris des coups dans la gueule. Il y avait des histoires familiales, il y avait des trucs qui faisaient qu'il n'avait pas confiance en lui. Il n'avait pas confiance dans les autres non plus. Alors que nous, on voyait tellement de potentiel chez lui. Et donc voilà, ce qu'on a fait, c'était essayer de le renforcer dans sa confiance, dans ce qu'il est capable de faire.

On s'occupait de Z et je me souviens qu'on a été chez sa mère la rencontrer une fois. Mais sa mère était malade en plus, je me souviens. Et du coup, Z avait peur depuis des années qu'elle parte parce qu'elle avait une maladie qui était grave. Tu vois, il y avait un peu cette chape.

Et en plus de ça, elle était très... C'était une maman hyper présente pour ses enfants. Vraiment une mère. Et alors je pense qu'il y avait quelque chose de cet ordre-là chez Z. Qu'est-ce qu'il allait devenir si sa mère disparaissait ? **Il y avait cette chape de plomb un peu qui l'empêchait, je crois, quelque part, de vivre ce qu'il était.**

Il avait un côté très sage, ce jeune, très réfléchi, très observateur. Et quand je pense à lui et que je dis ça, je pense à plein d'autres gamins en fait qu'on a accompagnés.

R, il ressemble un peu à Z aussi comme ça. Et alors lui, il était très, très fuyant. R, il fallait lui courir après un peu comme ça, et il était super chouette ce gamin, en fait.

C'est ça qui est un peu... dur : c'était de, **nous, voir le potentiel qu'ils avaient, et que eux n'y croient pas**. Ça, c'était dur, du coup, il fallait qu'on arrive à voir ce qu'ils... **comme ils étaient beaux et de quoi ils étaient capables.**

Tu vois, c'est un peu ça le leitmotiv. »

Un éducateur :

« Une jeune fille. Quatorze ans très, très dans l'esprit, aime lire beaucoup de livres, à quatorze ans elle adorait bouffer des livres, des trucs psychologiques, vraiment des livres « plus adultes » en fait entre guillemets, pas des Harry Potter et tout ça, des trucs super psychologiques, waouh (...)

Donc vraiment à quatorze ans elle avait un tempérament déjà très avancé. Dans la réserve, l'observation, pas excentrique et tout ça. Et pourtant blessée très très fortement.

Dès qu'elle est arrivée la première fois, je me souviendrai toujours, c'était avec son éducateur.

On lui explique ce qu'on allait faire, que c'était pas un truc de réprimande, que c'est un service d'accrochage scolaire, que c'est pas pour ça qu'elle va être comme à l'école. Vraiment lui expliquer le contexte dans lequel on va être. Elle était là : « Ouais quoi, vous voulez me faire faire des travaux d'intérêt généraux ? » Donc tu vois, elle croyait qu'elle était presque dans une IPPJ, mais avec le concept de viser le retour à l'école.

Il y a plein de jeunes qui arrivent dans les SAS comme ça en se disant « C'est un endroit où je vais être réprimandé puisque j'étais en décrochage, c'est un endroit où on va me raccrocher de manière forcée. » Non, c'est pas ça du tout, mais ils arrivent avec cet état d'esprit, et elle est arrivée avec son éducateur, elle s'est mise derrière la porte du local de rencontre. C'est un local avec une petite table à ras du sol, un pouf, une chaise à ras du sol, un truc très salon cosy pour pas que ce soit à nouveau le côté bureau, direction et compagnie. Mettre tout le monde à l'aise.

Elle arrive avec son éducateur, elle rentre dans le truc, je vois à peine ses cheveux qui passent, pas bonjour, rien du tout. En fait, elle était derrière la porte. Vraiment un enfant qui se met derrière la porte, le nez vers le coin quoi.

OK, moi, je la rencontre comme ça, mais aussi on l'a joué en mode « Faisons comme si c'était pas si grave et tout, on va lui laisser son temps. Et quand elle voudra bien, elle prendra part à la conversation ». Vraiment, elle est restée pendant trois quarts d'heure comme ça et volontairement.

Quand elle se retourne, je la vois, je vois le regard qu'elle lance aux gens, je me dis : « Non, cette petite-là, elle fait l'enfant exprès. Elle le fait bien ».

Elle a fait un truc enfantin pour qu'on la laisse tranquille, parce qu'elle est très intelligente. C'était pas une petite qui dit : « Je me mets dans le coin, j'ai peur, j'ai pas envie ». Non, non, c'était « Vous adultes, je vais vous faire croire que je n'en vaudrais peut-être pas la peine, laissez-moi dans ma crise ou peu importe mais laissez-moi tranquille. Vous n'allez pas m'avoir dans ce projet et tout » ; elle était réfractaire.

Et pourtant, j'ai réussi à construire quelque chose de sain avec elle. Parce que apparemment, sûrement, elle avait eu des problèmes avec des garçons, je ne vais pas dire d'attouchements, des trucs comme ça, parce que ça, c'est quelque chose que nous, on n'a pas le droit de savoir. C'est dans le côté psychomédical, c'est le secret médical. Mais en ayant croisé plein de filles adolescentes avec X, Y problèmes, tu sentais bien qu'elle avait été soit violentée de manière physique, alors elle fait du rentre-dedans et les hommes, elle adore leur faire vivre la misère. Tous les hommes qui lui parlaient, elle allait leur faire vivre la misère et c'était comme ça pendant un mois.

Quand elle a vu qu'avec nous c'était pas la peine, qu'elle n'était pas dans un endroit conflictuel, que c'était juste pour l'aider à faire une parenthèse dans tous les problèmes qu'elle a eu et pouvoir prendre le temps de... Quand, elle a compris ça : boum ! Là elle s'est ouverte et machin et on a eu son respect, mais dur, et là, **c'est devenu une pièce maîtresse** où justement, les autres filles qui venaient avec leurs types de problèmes, elle, tout d'un coup ça devenait la référence : « Vas-y, ne te laisse pas faire, tu ne vois pas qu'il se fout de ta gueule ou quoi, c'est un petit con celui-là ». Et ce que nous, on ne pouvait pas dire aux autres jeunes filles qui ont des problèmes, c'est elle qui le faisait parce qu'elles étaient de la même

génération, que si une disait : « Ouais celui-là, tu sais on est sorti la fois passée, on a bu des canettes à la place machin, il y a des types qui sont arrivés autour de nous », elle : « La prochaine fois qu'il y a ça, tu agis comme ça, tu fais comme ça et c'est pas grave. Et si tu as trop bu et que tu n'es pas capable de voir ce qui se passe à côté de toi, alors arrête de boire, ne sois pas conne... » Et t'es là... Elle a raison, mais on va lui laisser dire et donc c'était ça cette espèce de construction...

Et ouais, les filles arrivaient avec le plus souvent des problèmes d'avoir été malmenées par la masculinité de la société. »

◆◆◆ Une éducatrice, qui travaille actuellement dans l'enseignement en alternance :

« À l'heure actuelle, j'accompagne encore une jeune fille qui a eu 20 ans ici il y a quelques jours et qui est élève en sixième année en section vente en professionnel dans l'école dans laquelle je travaille, je l'ai accompagnée quand j'étais à Seuil, elle avait quatorze ans et j'étais sa référente éducative. C'est une jeune fille qui est arrivée à mon avis en novembre à Seuil et qui est repartie à l'école au mois de mars, chose qui est assez rare de retourner à l'école durant l'année scolaire. **J'ai toujours trouvé ça très courageux d'être en décrochage la moitié de l'année et après de trouver en soi la motivation suffisante et la confiance suffisante pour retourner à l'école.** Et elle en fait, elle craignait de perdre trop le formatage scolaire. En fait, elle craignait de perdre du temps et donc elle s'est dit « Non, au mois de mars, je suis prête » et donc je l'avais accompagnée entre novembre et mars sur tout ce qu'on avait travaillé : c'était la confiance en soi, l'écoute et la manière d'aborder l'autre.

Et je me rappelle, il y avait des règles à Seuil, sur les retards, qui étaient très strictes. Cette jeune fille est arrivée avec une minute de retard. Je lui a expliqué que le règlement était que si elle arrivait avec sept minutes de retard, elle ne pouvait pas rejoindre l'activité, donc là, elle pouvait rentrer. A l'époque, elle était suivie par une institution d'hébergement, donc j'avais contacté son centre d'hébergement et j'avais dit qu'elle était arrivée en retard.

Et elle avait fait une scène. Elle avait hurlé, elle avait poussé un banc, une chaise, en disant que c'était scandaleux, qu'elle avait qu'une minute de retard, tout ça.

Et là, cette jeune fille m'a vraiment mise au travail parce qu'en fait je lui parlais, elle m'écoutait pas. Et donc, en fait, j'ai dû crier plus fort qu'elle. Chose, c'est arrivé une petite dizaine de fois en ce temps-là à Seuil, de devoir crier parce que je... je ne suis pas en mesure de me faire entendre. Je suis dépassée. En fait, je suis dépassée et donc j'ai crié plus fort qu'elle. Elle s'est arrêtée, elle m'a dit : « Mais vous criez plus fort que moi », et je lui dis, (je ne sais plus exactement ça remonte à des années), mais j'ai dit « oui ». J'ai dû potentiellement m'excuser du ton que j'avais employé et du volume de voix surtout.

Mais en fait, j'avais l'impression qu'on était deux chiens enragés et qu'en fait on n'arrivait pas à s'entendre. Et ça, c'était quasiment notre premier contact. C'était la première semaine où elle était là et donc c'était vraiment une entrée en matière, une rencontre hyper chaotique.

Et après, on a travaillé tout au long de ça, une relation de référée-référente ou évidemment, j'ai vu cette jeune fille en rendez-vous individuel. J'ai appris à la connaître, j'ai rencontré la maman, j'ai rencontré le petit frère et petite sœur à l'occasion. J'ai rencontré la déléguée du SAJ, j'ai rencontré les personnes qui l'accompagnaient dans son centre d'hébergement et puis, il y a eu aussi tout un travail, évidemment avec la référente sociale qu'il y avait à Seuil, et donc on faisait tout un travail social et éducatif.

Et ensuite, elle a décidé de se réinscrire en cours d'année dans un CEFA - et pas le CEFA dans lequel je travaille [actuellement] - mais un CEFA que je connais bien et je l'ai accompagnée à l'inscription. On a rencontré une éducatrice et la directrice, et cette jeune fille avait un pantalon un petit peu troué au niveau du genou et on est rentrées dans l'école. Et c'est la première chose que la directrice lui a dit avant même de dire bonjour. « C'est comme ça que tu t'habilles? » et donc là, moi, je me suis retenue

évidemment de faire un commentaire à cette consœur directrice en disant : « Mais en fait c'est un terrain gâché, on fait tout un travail avec une jeune qui est en décrochage et qui manque de confiance en elle et la première chose que tu lui dis, c'est une réflexion sur sa tenue vestimentaire, alors que la jeune fille sait sans doute qu'il y a un règlement dans l'école et que sans doute dans le règlement il est mis que... etc. Sauf que là, elle vient pas en tant qu'élève. Moi je l'accompagne, elle est pas encore inscrite tout ça. Et donc là, autant dire que la transition n'a pas super bien démarré quoi ! »

Finally, cette jeune fille a quand même été inscrite dans ce CEFA et ça ne s'est pas très très bien passé. Mais elle ne s'est pas fait renvoyer. Je pense qu'elle a fait un an et demi dans cette école et en 2019 ou 2020, je travaillais déjà dans (un autre) CEFA à (lieu) et j'ai vu cette jeune fille réapparaître pour une inscription en cours d'année, au mois de janvier, en plein milieu - au CEFA, on peut s'inscrire à n'importe quelle période - et on s'est reconnues évidemment.

Et là, elle a, elle a les yeux grands ouverts. J'ai vu, il y a une émotion qui est passée, quoi. Et donc elle est arrivée. « Tiens, (surnom) », elle m'a fait la bise et me dit : « Tiens, tu travailles ici ? » et moi, spontanément, j'ai été lui faire la bise. Sauf que dans les codes, les codes scolaires, il y a pas de bises, il n'y a pas de tutoiement, il n'y a pas de « Je t'appelle par un petit prénom, par ton petit surnom ». Généralement, il y a un « Madame » devant, il y a quelque chose et là... tout, tous ces codes-là, moi je n'en avais que faire.

Il y a juste cette... cette nostalgie-là. On s'est revues et donc elle était accompagnée par son éducatrice du centre. Elle me dit : « Ah, vous vous connaissez ? » Je dis « Ben oui, j'ai accompagné M. il y a quelques années. »

Et donc, voilà. Et donc ça, c'était il y a deux ou trois ans et maintenant elle est en sixième vente !

Elle travaille chez un patron, donc elle a quand même travaillé pendant plusieurs mois dans un magasin. Voilà, c'est vraiment une victoire, c'est une victoire, parce que cette jeune fille trouve sa place dans la société. Vraiment ! Malgré tout le bagage, toutes les difficultés qu'elle a rencontrées parce que vraiment, elle a un mauvais terreau familial entre guillemets. Et donc là, je pense réellement que son passage à Seuil lui a été utile et je pense aussi que le lien que j'ai noué avec elle à Seuil nous a été utile dans notre poursuite relationnelle, et donc elle a réussi à se formater un minimum au système scolaire et donc maintenant elle a arrêté de me faire la bise. Elle a arrêté de me tutoyer. Elle me vouvoie, elle m'appelle Madame.

Donc j'accepte de me faire appeler Madame. Mais par contre, je ne veux pas qu'on m'appelle par mon nom de famille, par mon prénom c'est très bien. Et donc, en quatre ans, j'ai maintenant six collègues (enseignants du CEFA) qui se font appeler par leur prénom et je trouve ça vraiment très très encourageant parce que les gens commencent à un peu enlever leur armure, quoi.

Qu'est-ce que ça peut faire qu'on t'appelle par ton prénom ou ton nom de famille ?

C'est quand même beaucoup plus potentiellement convivial et en fait, parfois le prénom dit autant que le nom de famille sur la personne, la personne personnelle ou professionnelle qu'on est, et donc bref, tout ça pour dire que cette jeune fille a réussi à se formater. Mais elle a compris que dans le cadre de Seuil, on était parti en camp ensemble. On s'était vues en pyjama, on s'était dit bonne nuit, on avait pris le petit déjeuner ensemble, on avait traversé une grotte de spéléo pleine de boue, **ensemble**.

Je parle toujours de mon expérience à Seuil. On se tutoyait, on faisait la bise. **Il y avait finalement bien plus de respect dans ce tutoiement-là que dans le vouvoiement qu'ils utilisent avec leur prof de math ou leur prof de sciences humaines. »**

Seconde partie

Dans quel paradigme le SAS Seuil
lit-il le décrochage scolaire ?

Never Cared for what they know,
and I know

Dans cette partie, nous analyserons les controverses rencontrées par Seuil et la manière dont l'association a tenté d'y faire face.

Par controverse, il convient d'entendre :

- des positions qui divergent (voire s'affrontent) ;
- qui ont toutes deux une forme de légitimité (bien que cela puisse être une légitimité de nature différente : « on a toujours fait comme ça » # « on a été créé pour ça ») ;
- et qui sont capables de mobiliser un argumentaire en bonne et due forme, qui tient la route.

Les controverses peuvent être fécondes, car elles font avancer les équipes, mais à la condition qu'elles soient tranchées équitablement. Elles apparaissent avec l'évolution du travail, qui introduit le doute (qui est une position intellectuelle honnête). Mais elles nécessitent d'être tranchées, sans quoi, elles peuvent dégénérer en conflits, en «niches caractérielles» des travailleurs, ou en posture institutionnelle intenable faute d'être stabilisée.

Des controverses apparaissent donc dans toutes les équipes à un moment ou à un autre de l'histoire des institutions. Mais ce qu'il y a de particulier avec l'histoire des SAS, c'est qu'une partie des controverses a été induite non par la vie de l'institution elle-même, mais par le contexte général dans lequel ces services devaient s'insérer, bon an mal an ; ce contexte n'était en effet pas exempt de nombreuses contradictions, qui se sont muées en controverses pour les équipes. Les controverses sont donc apparues dès le début, dès la création des SAS.

Pour trancher les controverses, il s'agit de confronter les argumentaires avancés, qui peuvent être parfois très divergents, et d'en analyser la pertinence. Plusieurs voies peuvent être explorées ; la première, la plus évidente, est de confronter les argumentaires à la législation, aux textes légaux, aux missions, aux agréments, à la déontologie, bref au cadre. Certaines controverses peuvent ainsi être rapidement tranchées : ça ne se discute pas, au fond, il s'agit d'être conformes aux prescrits ; dès lors, un des argumentaires en présence, s'il s'éloigne par trop de cet objectif, se trouvera d'office caduc.

Si le cadre légal ne suffit pas pour trancher, qu'à l'intérieur de celui-ci il reste des zones d'ombre ou des ambiguïtés permettant des interprétations différentes, on peut confronter les argumentaires à d'autres « guides ». Par exemple, on analysera les valeurs qui sous-tendent l'action, les choix et repères institutionnels et leurs justifications, qui permettent de se positionner dans un univers ou dans un autre, dans un « monde » pour utiliser le langage de Boltanski et consorts, et qui peuvent alors être coulés dans un projet pédagogique.

Le principe de réalité peut aussi être utilisé pour trancher : avons-nous les moyens de nos ambitions ? Sommes-nous outillés pour faire ce que nous souhaitons faire ? Où sont nos forces et nos faiblesses, comment utiliser au maximum les premières en réduisant les secondes ?

Ainsi, par cercles concentriques, on arrive peu à peu à ébaucher des positions communes. Ce qui ne signifie pas que des avis divergents ne s'expriment pas, mais simplement que le cadre est au moins clarifié.

Première controverse : quelle politique de référence ? Plutôt enseignement ou plutôt aide à la jeunesse ?

Les SAS sont agréés conjointement par l'enseignement et l'aide à la jeunesse, deux politiques qui relèvent de la Communauté française. Dans l'esprit, cet agencement correspond à une volonté de transversalité et de complémentarité. Cependant, en pratique, la construction légistique ne favorise guère cette transversalité.

◆◆◆ Le président le verbalise de la sorte :

« Il y a toujours eu en fait dans les SAS cette ambiguïté, incroyable, consubstantielle, parce que le principe, c'est de raccrocher des compétences d'aide à la jeunesse et d'enseignement dans un truc nouveau, hein, c'est à la fois génial et impossible, c'est... non, mais c'est vrai, il y a quelque chose d'un problème originel, là ! »

◆◆◆ La directrice :

« (A la création) Il y a eu plein d'incompréhensions, plein de choses très bizarres, parce que comme les SAS incarnent la transversalité entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement, en fait quand ils ont élaboré le décret, ils ont fait une espèce de copier-coller d'exigences qui venaient à la fois de l'enseignement et d'exigences qui venaient au niveau de l'aide à la jeunesse, et ça a donné lieu parfois, à des choses complètement incohérentes. Par exemple dans le décret, ils vont mentionner qu'on est soumis au code de déontologie de l'aide à la jeunesse, et donc au secret professionnel, mais par ailleurs, on doit envoyer des bilans et des rapports écrits aux partenaires scolaires et autres. Donc... C'est un exemple pour montrer que ça génère des tensions et des questions. »

De fait, le dispositif légal en matière d'accrochage scolaire mobilise plusieurs textes¹¹, ou plus exactement fragments de textes, sorte de patchwork porteur d'un flou initial : il s'agit de mesures aux confins des questions de bien-être à l'école, d'accrochage, de prévention des violences, de mesures d'orientation ; tous aspects qui influent sur la trajectoire scolaire des jeunes, certes, cumulant leurs effets, sans doute, mais qui en termes de dispositifs sur le terrain, impliquent des acteurs différents, et donc des questions de territoires, de méthodologies et de légitimités différentes, d'intersections peu commodes.

Les textes indiquent que la mission des SAS est de « permettre, le plus rapidement possible, la réintégration du jeune dans une école ou dans un cursus de formation agréé pour l'obligation scolaire. L'aide apportée vise à leur permettre d'améliorer leurs conditions de développement et d'apprentissage. » L'aide doit être sociale, éducative et pédagogique. Ces trois adjectifs renvoient aux deux univers : aide sociale et éducative pour l'aide à la jeunesse, aide pédagogique pour l'enseignement.

Au niveau pédagogique, rien n'indique formellement qu'il faille enseigner des matières, ni les enseigner de manière classique.

11 Cfr liste tirée du site enseignement.be :

- [Décret du 21 novembre 2013 \(articles 31 à 40\)](#) organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire
- [Décret du 21 novembre 2013 \(articles 20 à 40\)](#) portant sur des politiques conjointes de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention des violences et de l'accompagnement des démarches d'orientation
- [Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution des articles 23, 25, 26, 28, 30, 33 et 35 du décret du 21 novembre 2013](#) organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la Jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation
- [Décret du 21 novembre 2013 \(articles 37 à 40\)](#) organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire
- [Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun \(articles 1.7.1-29 à 1.7.1-35\)](#).

◊◊◊ Les SAS se sont positionnés de manière différente dans cette controverse.

« Donc les directions des SAS, on se voyait régulièrement, parce qu'en fait on était malmenés sur ces doubles transversalités qui étaient vraiment intéressantes entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement, mais qui nous faisaient nous poser beaucoup de questions et qui rendaient parfois le cadre de notre travail et de nos pratiques assez peu confortable. »

◊◊◊ Pour Seuil, il a été vite évident qu'on ne pouvait pas faire « l'école à côté de l'école ».

La première raison est liée au fond : un dispositif subsidiaire peut difficilement faire mieux que le dispositif dédié

◊◊◊ La directrice :

« Ce qui était clair dans ma tête et dans la tête de ceux qui m'ont aidée à réfléchir mon projet, c'était de dire, on n'est pas meilleurs que n'importe qui. Donc, il faut pas qu'on resserve entre guillemets « la même soupe ». C'est-à-dire que les jeunes qu'on va rencontrer, sont des jeunes qui ce sont déjà frottés au cadre, et ont généralement malmené fort le cadre de l'institution scolaire et d'autres institutions. Et donc, si on ressert la même chose, c'est-à-dire que notamment si on fait cours de manière classique, il n'y a pas de raison qu'on arrive à des résultats plus intéressants. On sait aussi qu'une bonne partie du public, ce sont des jeunes qui sont fort abîmés - moi je dis des écorchés de la vie - mais fort abîmés par la vie. Et on parlait aussi du constat que **l'école a plutôt tendance à souligner, quand même, ce qui ne va pas plutôt que ce qui va** ; même s'il y a des choses qui évoluent, voilà... **Et ils valorisent un certain type de compétences, mais la compétence à être, à faire, enfin à être en relation avec les autres, c'est pas quelque chose qui est particulièrement valorisé.** »

La seconde raison est liée au principe de réalité, et elle pèse sous forme d'une contradiction majeure

Les titres exigés pour l'enseignement de plein exercice ne sont pas accessibles pour les services dont la mission est de raccrocher les jeunes à l'institution scolaire. L'impossibilité à ce moment d'engager, sous statut ACS, des personnels de niveau master exclut d'office certains profils d'enseignants, qui auraient pu prendre en charge des « cours de remédiation ». Le président de l'asbl, présent dès la fondation (brièvement comme travailleur et très vite comme administrateur) qualifie cette situation de « jeu de dupes » :

« On demande de s'occuper de jeunes gens fragiles à des travailleurs qui ont souvent eux-mêmes des trajectoires compliquées (...) Je ne dis pas que forcément on est plus fragile si on a pas de master, hein, c'est pas ça que je dis, mais ce que je dis c'est qu'on ne peut pas engager **des gens qui ont eu un autre type de trajectoire avec les études.** »

Certaines personnes engagées en ACS ont effectivement vécu eux-mêmes une scolarité compliquée, ce qui peut être une difficulté, mais aussi un atout : cela les rend plus réceptifs à des méthodologies et des approches différentes de celles de l'école.

◊◊◊ Une éducatrice explique de la sorte son attrait pour le SAS :

« Moi, quand j'étais en secondaire, ça a été aussi compliqué et du coup, avoir une structure comme ça à côté de l'école, qui te permet de prendre du recul par rapport à l'école ; réfléchir autrement. En fait, c'est quoi ce dont j'ai envie dans la vie ? Ouvrir les horizons en fait. Et alors ? Je me disais voilà, proposer ça à des jeunes, c'est chouette. Voilà, ça, ça me parlait. »

◊◊◊◊ Cet autre :

« J'avais fait déjà des projets dans plein de contextes, dans des prisons, dans toutes les assoc' type AMO, pour les scouts, pour les centres de vacances, les centres d'accueil de jour, les centres pour personnes âgées, donc j'avais déjà fait presque tout le cursus professionnel sur le terrain en animateur quinze ans avant que je passe la porte de Seuil. Je pouvais assumer plein de choses, mais alors c'est vrai que ça m'a rattrapé, me dire que j'ai besoin d'un travail qui me donne du sens. »

Les témoignages des travailleurs et travailleuses, tout au long de l'existence de Seuil, mettent en avant cette **notion de sens** : une sorte de feu sacré les a animés (et parfois dévorés), et cet engagement corps et âme a remplacé les titres et diplômes, souvent avec fruit (pas nécessairement le fruit attendu par les écoles), mais toujours dans une multiplicité de difficultés. On notera par ailleurs la résonance de ce besoin de sens des travailleurs et travailleuses avec celle des jeunes dont ils doivent s'occuper.

◊◊◊◊ La question qui s'est posée dès le début, pour les SAS, est donc la suivante :

- faut-il faire l'école à côté de l'école, quitte à ce que cela soit une caricature d'enseignement, de manière un peu condescendante pour les jeunes (avec un lourd sous-entendu stigmatisant : des gens non qualifiés pédagogiquement peuvent bien faire l'école à des jeunes comme vous...)

ou

- au contraire s'éloigner au moins temporairement de la logique de l'enseignement des matières et disciplines pour faire tout à fait autre chose, et dans ce cas, que met-on au centre de la dynamique ?

Au niveau des personnes à l'origine de la création du Seuil, la sensibilité est plutôt liée à l'aide à la jeunesse. Même si le parcours de la directrice a comporté les deux dimensions (un travail en milieu scolaire, un autre en aide à la jeunesse), c'est l'esprit de l'aide à la jeunesse, et singulièrement en milieu ouvert, qui a guidé le premier projet pédagogique. Entre faire l'école à côté de l'école, sans les moyens de l'école, et tenter d'aider des jeunes en difficultés, c'est le second volet qui s'est rapidement imposé.

« Donc nous avons travaillé en supervision, c'était un peu l'idée de comment on arrête le curseur entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement ; c'est-à-dire qu'on ne peut pas à la fois faire 100 % des choses pour travailler dans une logique d'aide au jeune, et 100 % sur la réussite scolaire.

Donc, il a fallu faire un peu des choix (...) parce que les jeunes qu'on accompagne sont des jeunes qui sont parfois téeellement loin ! Téeellement en décalage avec l'école ! Que forcément, c'est absurde. »

En définitive, c'est plutôt la question des droits qui permet de trancher la controverse: d'un côté, le droit à l'instruction ; de l'autre, le droit à la protection. Momentanément en incapacité de jouir de leur droit à l'instruction, les jeunes qui sont cependant sous obligation scolaire ont le droit à la protection. Des violences, visibles et invisibles, ont pesé ou pèsent encore sur eux. L'objectif de la prise en charge est de leur permettre de reprendre pied dans leur subjectivité, en vue de pouvoir de nouveau exercer leur droit à l'instruction le plus rapidement possible, et si ce n'est pas le cas, a minima de pouvoir envisager l'avenir.

Une fois sa position arrêtée, Seuil la maintiendra fermement. « Mettre l'école au frigo » est un de ses premiers slogans¹². Même si le slogan sera moins catégorique ensuite, c'est bien l'idée d'une parenthèse qui demeure.

12 Le jeune Kaylie s'en souvient bien : « Je me rappelle que, je veux dire, la gérante me disait « On met l'école au frigo », et ça j'ai toujours retenu cette phrase « On met l'école au frigo ».

-Tant qu'on est ici ?

Oui, voilà. Parfois on ne parlait pas du tout de l'école et puis parfois, je me rappelle d'une activité où on a créé notre propre école. Donc en fait on devait dire combien les profs devaient être payés ; il devait y avoir quoi comme cours, et ça ne ressemblait pas du tout à des cours normaux. C'était super top, on avait bien rigolé ce jour-là je m'en rappelle. » J. Fastrès, « Décrocher... un chemin », *op. cit.*, p. 20.

Pour autant, le volet cognitif n'est pas complètement évacué, il s'en faut de beaucoup, et pour autant, les relations avec l'école ne sont pas coupées non plus, bien au contraire.

Tous les SAS en Fédération Wallonie-Bruxelles ne fonctionnent pas sur ce principe, certains ayant privilégié la continuité disciplinaire autant que faire se peut, d'autres pariant comme Seuil sur une parenthèse, mais alimentée d'un projet pédagogique basé sur les ressources internes propres à chaque institution.

Pour Seuil, cette parenthèse prendra dès le début le sens de la citoyenneté, et le gardera tout au long des années suivantes. Ce qui évoluera ce sont les manières d'y parvenir, notamment en fonction des profils des jeunes.

Cependant, ce choix n'est pas des plus confortable. Il reste beaucoup de zones de contradiction.

Des zones de contradiction résiduelles

◆◆◆ 1ère contradiction : esprit milieu ouvert dans une configuration qui n'est pas préventive

C'est très clairement l'esprit de la prévention et du milieu ouvert qui est emprunté à l'aide à la jeunesse. A l'époque, c'était le décret du 4 mars 1991 qui régissait le secteur de l'aide à la jeunesse. Mais les valeurs de citoyenneté et de réalisation de soi portées par Seuil résonnent, encore actuellement, avec l'article 3 du Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse :

« La Prévention est un ensemble d'actions, de type individuel et de type collectif, au bénéfice des jeunes vulnérables, de leur famille et de leurs familiers, qui favorise l'émancipation, l'autonomisation, la socialisation, la reconnaissance, la valorisation, la responsabilisation, la participation et l'acquisition ou la reprise de confiance en soi des jeunes, de leur famille et de leurs familiers en vue de réduire les risques de difficultés et les violences, visibles ou non, exercées à l'égard du jeune ou par le jeune. »

Or, les services d'accrochage scolaire arrivent dans des parcours de vie souvent déjà fort abîmés, la position n'est pas préventive et les écoles, à tout le moins, voudraient la voir clairement curative (rendre le jeune de nouveau apte à une trajectoire scolaire, voilà ce qu'elles attendent).

◆◆◆ La directrice :

« Mais donc, on est quand même sur des jeunes qui sont très souvent très éloignés de l'école ; **c'est-à-dire qu'on est plutôt à travailler le décrochage social, avant le décrochage scolaire** en fait. Quand il s'agit de retravailler une reprise de scolarité avec un jeune qui a 15 ans et qui n'a plus été à l'école depuis 3 ans, en fait on n'est pas sur juste un petit coup de pouce ; mais donc on a fait le choix. Et ça c'est le projet pédagogique de Seuil dans la version **2014**. »

C'est via la parenthèse que le SAS ménage aux jeunes que ce travail de raccrochage social se travaille. En fait, cela se rapproche assez de la prévention éducative menée par les AMO : il s'agit de retisser un réseau de soutien autour du jeune, de chaque jeune comme individu, et de le reconnecter aussi à la vie collective.

◆◆◆ Une administratrice :

« Ça, ça permettait de répondre en petite partie à certains jeunes qui étaient broyés par le système scolaire. Et juste... faire une espèce de sas en fait justement. De pause, quoi. Et de - pas forcément de « réparer » le jeune - mais en tout cas de lui donner une espèce de bulle d'air.

Un truc du genre... « Écoute, attends, en fait, on va faire juste une petite pause. On part du principe que l'école, c'est important, peut-être pas pour toi. On va voir jusqu'où est-ce qu'il y a quand même moyen que tu rectifies ton parcours sans trop de dommages ». En gros, c'était un peu ça. »

◊◊◊ Un coordinateur :

« On était raccord avec les AMO. Nous on vient plutôt de l'aide à la jeunesse que du monde scolaire qui a une vision très normative. Moi je suis arrivé à Seuil très en colère contre le monde scolaire. C'était une difficulté de départ au point de me dire si ma place est là. Pour moi, l'institution scolaire produit de l'échec, elle produit du décrochage. Ça amène des questions importantes : est-ce que le problème vient du jeune ou bien du monde scolaire ? Tu t'engages pas de la même manière selon la réponse que tu donnes. Et ça, ça change, de base, le regard que tu portes sur le jeune. Tu te positionnes différemment si tu te dis « mais qu'est-ce qu'il a encore fait ? » ou alors si tu te dis qu'il s'agit d'un enfant en souffrance qui a été écrasé par le système. Ça change le regard donc, le regard sur le jeune mais aussi la place qu'on peut lui donner. »

◊◊◊ Cette place, les jeunes n'étaient pas du tout habitués à l'occuper.

« Il faut, je crois, distinguer l'enthousiasme qui a été toujours présent... Mais l'accompagnement, dans la pratique, est quelque chose de compliqué. Dans ce qu'on a mis en place, c'était très particulier pour le jeune parce qu'il ne connaissait pas ce qu'on allait lui proposer. Avoir du pouvoir sur le projet, le jeune n'y était pas habitué, ni à l'école, ni dans leur environnement social. Et dans une institution où on leur donne du pouvoir d'action, c'était pas évident pour les jeunes de s'y faire. Ça nous demandait beaucoup d'adaptation, de réflexion sur les outils, de remises en question. C'est là que je parle d'enthousiasme : les collègues étaient partie prenante de ça. Et il y avait le souci de bien faire. Ça, ça a été le moteur. Après, les freins... C'était loin d'être simple dans la pratique. »

◊◊◊ 2è contradiction : adhésion sur base volontaire dans une configuration sous pression

Une des conditions d'admission d'un jeune dans un SAS, prévue par la législation, est l'adhésion sur base volontaire de celui-ci.

Là aussi, des ambiguïtés, sinon des contradictions, émaillent le travail.

Un jeune arrive rarement dans un SAS de sa propre initiative ou de celle de ses parents. Il y est orienté. L'orientation se fait par la commission zonale d'inscription, par une école, par le SAJ ou le SPJ, par un centre PMS ou tout autre service potentiellement partenaire (AMO, centre de guidance, Planning familial, etc.). L'orientation elle-même se fait parfois sous pression même si l'inscription est sur base volontaire.

◊◊◊ La directrice :

« Ce qui rend le travail très compliqué aussi c'est - mais ça c'est pas nouveau - on travaille sur base volontaire, mais dans le cadre de l'obligation scolaire. Donc, forcément la base volontaire elle est déjà vachement biaisée, sauf que les jeunes qu'on accompagne, souvent, je vais dire, c'est pas que « si tu viens pas au SAS, tu es renvoyé ». Ça fait aussi partie des menaces, mais c'est souvent, « si tu vas pas au SAS, si t'as pas un projet, ben tu retournes en IPPJ, tu récupères pas ta fille qui est en pouponnière ». Enfin, il y a des choses de ce registre-là. Et donc, à un moment donné, la question de la base volontaire est particulièrement biaisée - pour certains jeunes en tout cas. Peut-être que c'est un peu du hasard, mais cette année, vraiment, on a eu je sais pas combien de jeunes, mais certainement un tiers des jeunes qui ont fait des allers-retours en IPPJ pendant l'accompagnement. C'est même pas des jeunes qui sont en IPPJ qu'on accompagne, c'est des jeunes qu'on accompagne et puis à un moment donné, une décision de justice tombe. Et donc, ça rend le travail parfois assez compliqué.

Finalement, les jeunes quand ils viennent au SAS, ils savent aussi, c'est-à-dire que le discours que le jeune va nous servir, je veux dire, il va nous dire ce qu'il a envie de dire. C'est aussi à nous de lire un peu entre les lignes de ce qui est dit. Mais c'est sûr que la pression au niveau du juge, elle retombe une fois qu'il y a une inscription en SAS. Après, nous, on a toujours dit aux jeunes « **nous on n'est pas une couverture** ». Donc en fait, on ne va pas aller téléphoner à ton juge ou à ta déléguée, mais si on nous appelle - ce qui

arrive quand même souvent - pour dire « est-ce qu'il y a un travail qui est en cours ? Comment ça se passe ? », donc, nous on va juste dire « il y a un travail qui est en cours », ou « il n'y a pas de travail en cours. Si vous voulez en savoir plus, demandez d'abord au jeune ». Alors, ça arrive quand même très souvent : on a des partenaires qui nous appellent parce que parfois, ils ne voient pas le jeune. Et donc, ils viennent aussi un petit peu voir comment ça se passe chez nous... Ou parfois, ils profitent du fait que le jeune est chez nous, pour venir le chercher chez nous.

Même si on sait que plusieurs jeunes qu'on accompagne ici, viennent ici... pas de manière menaçante, mais enfin, il y a quand même quelque chose qui va se passer pour eux s'il n'y a plus de projet ici à Seuil. Ben à un moment donné, c'est : **Comment on fait le pari ensemble**. Qu'est-ce qu'on fait avec Seuil ? Qu'est-ce qui est possible et qu'est-ce qui n'est pas possible ?

Cette année, on a eu 3 situations de jeunes qui étaient en fugue de l'IPPJ, donc théoriquement recherchés par la police, et ils venaient ici en journée. Et donc ça nous a mis aussi, toujours dans des dilemmes, aussi. »

◊◊◊ La co-directrice :

« C'est lui (le jeune) qui doit être le moteur, sinon ça peut pas fonctionner. On fonctionne sur base volontaire, alors on sait que c'est un peu biaisé parce qu'il y a l'obligation scolaire et donc pour beaucoup, c'est un peu la peste ou le choléra et donc ils choisissent... nous.

Mais... ou bien c'est l'hospitalisation ou bien c'est l'IPPJ ou Seuil. Parfois certains disent : c'est toujours mieux que l'autre (solution), mais ça reste sur base volontaire. Et à partir du moment où on a une petite brèche dans la... Voilà, on a un petit quelque chose sur lequel s'appuyer pour réussir à développer un minimum de motivation et de remise en mouvement du jeune, pour moi, ça, c'est gagné. »

◊◊◊ Une administratrice :

« Ils ont leur manière de fonctionner à Seuil avec cet aspect d'aide volontaire qui vient de l'AMO, qui met parfois aussi en difficulté, en fait, le cadre même de l'accueil de Seuil et les travailleurs de Seuil puisqu'en fait, on le sait, c'est un idéal à atteindre. Mais l'arrivée des jeunes n'est pas du tout une arrivée volontaire, mais voilà. Et il y a d'autres structures identiques ailleurs, d'autres SAS, où ils ne vont pas pratiquer de la même manière. **C'est même pas une pédagogie, c'est presque une espèce de déontologie du travail en fait.** »

Cette pédagogie, cette déontologie que Seuil s'impose n'est pas sans être questionnée plus récemment, car, victime de son succès en quelque sorte, l'association constate qu'elle se fait quelque peu instrumentaliser par les jeunes eux-mêmes (qui montrent par là qu'ils ont bien intégré les attendus du jeu institutionnel dans lequel ils doivent naviguer).

◊◊◊ Une administratrice :

« Seuil était nouveau, puis a été connu par le réseau et donc on lui envoie des jeunes. Mais Seuil est connu maintenant aussi par les jeunes. Et donc, il y a des orientations qui sont faites par les jeunes eux-mêmes et qui disent « non, mais tu dois aller au SAS, dis à ta juge que tu veux aller à Seuil, j'y serai ! ». Et je te jure que (la directrice) a été confrontée à ça, ce qui est nouveau.

Et donc elle s'est retrouvée avec des jeunes qui étaient trois potes ou deux potes, sur cinq ou sur sept. Un groupe de sept en collectif. Ça a été parce que, là, on active la question d'autorité. Mais ça a été vraiment... ça a été vraiment chaud boulette, quoi. C'était vraiment très compliqué. Mais c'est « comique », tu vois, de voir qu'en fait maintenant, en fait, eux, ils se réapproprient le bazar, quoi.

Et ce qui est problématique avec les jeunes en IPPJ, c'est... C'est que pour qu'un jeune sorte d'IPPJ, ce qu'il doit dire, c'est qu'il a un projet scolaire. Jusqu'où, est-ce qu'à un moment donné, Seuil peut devenir le projet scolaire ? Jusqu'où est-ce que Seuil, peut devenir le projet scolaire sans même en être au courant ? Tu vois, jusqu'où est ce qu'on peut revoir le projet Seuil ? De l'extérieur, il est complètement fantasmé sur « C'est quoi Seuil ? » (...)

Je me demande dans quelle mesure ce côté d'être un peu instrumentalisés par d'autres services, ne les met pas eux-mêmes (les travailleurs de Seuil) en difficulté dans leur rapport aux jeunes. Peut-être qu'ils sont associés aux services mandatés, sans que ça ne se sache, parce que... c'est une espèce de... presque, de fausse interprétation et donc une question de sens, en fait. Ces jeunes qui sont face à ça et à mon avis, n'ont pas compris pourquoi ils y étaient. Et donc, quand tu ne comprends pas où tu es et qu'on t'impose des choses, tu les exploses. »

La directrice :

« Je pense qu'on fait et on a fait des choix qui ne sont pas toujours simples. On a aussi choisi de se dire, ben en fait, on n'a pas trop envie de faire un écrémage des jeunes qu'on accompagne. C'est-à-dire qu'il y a des jeunes qui sont tellement loin de l'école que vraisemblablement, la probabilité qu'ils retournent à l'école est relativement faible. Mais souvent, quand même, c'est un pari qu'on relève en équipe, et on dit « on va essayer ». Cette année, on a fait beaucoup de paris très hasardeux, et d'ailleurs ici on paye un peu les pots cassés, parce que ça a été vraiment des situations parfois vraiment très très lourdes et très compliquées, avec beaucoup de jeunes qui faisaient des retours en IPPJ, mais donc, c'est aussi... Enfin, voilà. On est en perpétuelle oscillation, comme ça, entre l'envie et le souhait du projet, ... mais de l'équipe aussi, d'aller chercher, d'accompagner des jeunes qui sont fort abîmés par la vie et fort écorchés, qui vont nous mettre un peu à mal, et en même temps, parfois on est essouffés de ça, parce qu'on se rend compte évidemment que ça nous malmène, et parfois on est tellement... On n'y arrive pas je veux dire. On fait aussi ce constat-là. »

3^e contradiction : des univers de références différentes

Les SAS ont une série de comptes à rendre dans le cadre de leurs missions.

La directrice :

« Ici, en fin d'année, on doit remettre les... pour la direction générale de l'enseignement obligatoire, dire « tel jeune a été dans telle école, il sera dans telle école l'année prochaine ». Et eux en fait, ils font leurs statistiques là-dessus. Sauf qu'en fait, c'est n'importe quoi, parce que ça ne veut rien dire. C'est-à-dire que nous, il y a des jeunes avec qui on a été en complète galère, mais moi je sais que maintenant, ils vont être inscrits là, et donc je mets ça dans le tableau, et donc, au niveau de l'administration ils ont l'impression qu'on a fait un super travail avec ce jeune. A l'inverse, un jeune avec qui on a peut-être fait un super boulot pendant des mois et des mois, mais que finalement c'est pas une reprise d'école, parce qu'on n'en est pas encore là... Donc en fait il est considéré comme, je vais dire potentiellement un échec. On a failli à notre mission.

Donc il y a quelque chose qui n'est vraiment pas intéressant à ce niveau-là dans la manière dont s'évalue le projet. Après, qu'on soit évalués, qu'on ait une idée de là où vont les jeunes... Ça, c'est pas un souci, mais ça ne veut rien dire en faire. C'est cette question-là. »

Ce constat de la directrice indique à quel point les univers de références peuvent différer (on retrouve la métaphore du singe et du poisson rouge évoquée par un travailleur dans la première partie de l'étude). Pour l'administration de l'enseignement, il s'agit d'être en ordre avec l'obligation scolaire, et un SAS aura rempli sa mission si les jeunes qui lui sont orientés retrouvent le chemin d'une inscription dans une école ou dans toute autre formation agréée dans le cadre de cette obligation. Mais en réalité, dans un certain nombre de cas, cela correspond à peu près à la situation d'un travailleur en burn out qui réintégrerait son poste alors qu'il n'est pas guéri. D'où, souvent, des « rechutes ».

Par ailleurs, même si le jeune reste dans l'école où il a été réinscrit, cela ne garantit pas une poursuite de scolarité positive ou exempte de heurs.

Si nous opérons la distinction que RTA a plus d'une fois analysée entre résultats et effets¹³, on constate

13 Par exemple, J. Blairon et J. Fastrès, « 'Evaluation' des résultats, évaluation des effets, quelles différences ? », *Intermag*, <https://www.intermag.be/669>.

que ces deux concepts s'entrechoquent dans la relation entre les écoles et le SAS.

Pour le dire simplement, les résultats sont la conséquence attendue d'une articulation entre des objectifs fixés de manière précise et des moyens déployés pour les atteindre. L'école, de par la linéarité de son organisation, la hiérarchisation de ses filières, ses programmes définis préalablement, ses « évaluations » (qui sont en fait des contrôles), ses objectifs de réussite sanctionnés par des bulletins et des diplômes, se situe dans une culture du résultat. C'est-à-dire une culture binaire, réussite d'un côté, échec de l'autre.

Même si l'école a fait du chemin, son univers reste tout de même celui-là¹⁴.

Les effets, par contre, sont produits par des actions diverses qui n'ont pas d'objectif précisément assigné ; ils sont souvent inattendus, non programmés, ils sont le fruit d'« occasions » pour parler comme Fernand Deligny, qui définissait les éducateurs comme des « pourvoyeurs d'occasion ».

« Pour nous - disait Deligny - prendre un gosse en charge, ce n'est pas en débarrasser la société, le résorber, le dociliser, c'est d'abord le révéler. »¹⁵ Et d'ajouter : « **Un éducateur, c'est-y celui qui s'occupe des autres ? Pour moi, non. C'est celui qui, avec ces autres, crée des circonstances, grâce aux autres qui sont là** »¹⁶

Deligny, avec son expérimentation de la Grande cordée, avait parié sur le pouvoir des occasions.

Ce sont aussi des occasions que le SAS cherche à offrir aux jeunes, notamment à travers son approche de la citoyenneté.

◆ Cette posture de Seuil se retrouve dans le projet pédagogique retravaillé en 2014.

« Le temps passé à Seuil doit permettre aux jeunes de **vivre une série d'expériences humaines et formatrices**. Il importe que le cadre dans lequel se déroule le projet, la nature des activités et les modes relationnels permettent au jeune de vivre une expérience, éphémère mais unique, qui fasse évoluer ses relations et l'amène à questionner son parcours futur »¹⁷

Si l'une ou l'autre **de ces occasions** permet à un jeune de se reconnecter avec lui-même ou avec les autres, nourrit sa subjectivation, lui fait porter un autre regard sur le monde, lui fait trouver un début de voie, une passion, un centre d'intérêt, ou même, comme le pointe un parent qui dit au SAS « Vous lui avez rendu le goût à la vie », un sens à son existence ; si l'une ou l'autre de ces occasions a donc produit cet effet, pour le SAS, c'est gagné.

Pas nécessairement pour l'école.

◆ Le projet pédagogique de Seuil, dans la suite logique de cette posture, précise sa notion de « projet ».

« Avoir un projet » ou « être en projet » n'est pas un préalable pour bénéficier d'une intervention de Seuil ; ce dernier pouvant être l'accomplissement du travail entrepris pendant les quelques semaines de prise en charge. Cependant, le focus est porté sur l'importance, dans le chef du jeune, de vouloir problématiser et mettre au travail les difficultés qui l'amènent à solliciter l'intervention de Seuil. Il n'y a donc pas d'injonction au projet - ni même de prérequis - comme cela est souvent le cas dans la société actuelle. »¹⁸

14 Julie, jeune qui a fréquenté Seuil, raconte qu'ayant « dégringolé » du général vers le technique puis le professionnel, d'un échec à l'autre, et à qui les écoles disaient « si tu rates ici tu ne feras rien de ta vie », a ce terrible aveu : « Je croyais que j'allais mourir ». J. Fastrès, « Décrocher...un chemin ? », *op. cit.*

15 F. Deligny, *Les Vagabonds efficaces*, in F. Deligny, *Œuvres*, l'Arachnéen, Paris, 2007, p. 174.

16 F. Deligny, *Le Croire et le Craindre*, in F. Deligny, *Œuvres*, *op. cit.*, p. 1192.

17 Projet pédagogique de Seuil, 2014.

18 Ibidem.

Dans cet état d'esprit, avoir un projet ne peut être que l'effet d'une prise en charge, non sa condition en amont.

◊◊◊ La co-direcrice :

« Vraiment, je trouve qu'à Seuil et c'est ça la richesse du métier, c'est de se dire **on prend le jeune là où il est et avec lui, on va faire des petits pas et c'est pas grave si on fait des pas puis qu'on fait marche arrière**. Et puis on refait des pas, que c'est fatiguant. Et c'est peut-être ça qui induit forcément de la fatigue auprès des collègues aussi.

Mais on est toujours là et moi, j'aime beaucoup dire aux jeunes que « je ne suis pas là pour t'aider. Je ne vais pas te tirer, je ne vais pas te pousser, je vais te tenir la main et je vais t'accompagner. Je vais le faire, le processus, avec toi et pas à ta place ». Et c'est vraiment, je trouve que à Seuil, ce qui fait notre ancrage, c'est de **mettre en mouvement le jeune** et que ce soit lui au centre de son accompagnement. »

◊◊◊ Cette posture de Seuil n'est pas sans entraîner des difficultés au niveau de l'équipe.

« Il y a le fait que les jeunes aussi, parfois, quand on fait deux pas en avant, six pas en arrière, en tant qu'éducateur quand tu accompagnes ce jeune, c'est quand même pas facile non plus de comprendre que c'est pas de ta responsabilité. Et nous, on a insisté beaucoup dessus « mais ce n'est pas toi ». **Nous, on doit lui donner les moyens**. Mais si le jeune ne répond pas ou ne prend pas ou n'est pas là ou t'envoie péter, c'est pas ta faute, c'est le jeune, c'est sa responsabilité. Nous, on essaie de donner aux jeunes les moyens de prendre cette décision. Mais si toi, par la loterie, tu tombes sur un jeune particulièrement plus difficile que ton collègue, ça veut pas dire que tu es une mauvaise éducatrice.

C'est juste que tu es face à des difficultés plus grandes avec ce jeune. Comment est-ce que l'équipe peut te soutenir là-dedans ? Et parfois, il y a un peu ce côté « je me sens responsable parce que c'est mon jeune de référence ». Et donc j'imagine que quand les jeunes nous mettent à mal ou bien nous testent ou autre, parfois c'est difficile.

Donc forcément, ne pas le prendre comme une responsabilité personnelle, je crois que c'est difficile. Et je crois que c'est de là que part peut-être aussi une souffrance au niveau de la reconnaissance.

Donc je crois qu'il y a un peu tous ces éléments-là qui viennent se superposer, s'imbriquer, qui font que parfois c'est trop. »

Ainsi, ce que Seuil s'impose, c'est une obligation de moyens, pas de résultats. Ces moyens qui sont attendus, ce sont les occasions, la multiplicité des occasions saisies ou à saisir, qui offrent aux jeunes autant de fenêtres sur des issues à leur mal-être.

Ça ne marche pas toujours, et c'est très lourd à porter pour les éducateurs qui doivent affronter un sentiment d'impuissance.

◊◊◊ Un éducateur :

« Quand je croise des anciens jeunes de Seuil, ils sont souvent en mauvais état et ce n'est pas parce qu'ils sont passés par Seuil car quand ils me parlent de Seuil, je vois des jeunes adultes vraiment abîmés par la vie mais qui ont les yeux qui brillent quand ils me voient et qui me parlent de Seuil comme un de leurs meilleurs souvenirs dans leur vie, quoi, parce qu'ils sont des anciens de Seuil qui ont été dans une réalité de vie assez violente mais ils ont eu au moins dans leur vie une structure à l'écoute et bienveillante avec eux et ça, je pense que ça reste dans leur cœur. Mais quand ils sont dans des dynamiques d'IPPJ, de braquages, de deal, de violences, qu'ils reproduisent des violences qu'ils ont connues à la maison, quand ils sont dans des gangs, tu vois, ce sont des choses comme ça, mais à Seuil, on est limités : à ces jeunes-là, **ce qu'on peut leur apporter c'est un chouette moment et que la vie peut être autre chose**, mais l'effort de sortir de leurs habitudes, il faut que ça vienne d'eux, et on a très peu de pouvoir là-dessus. »

Seconde controverse : quel univers de construction de soi ? Capitaux versus subjectivation ?

Pierre Bourdieu a montré que l'individu dispose – ou manque – de capitaux qui contribuent à forger sa personnalité et à asseoir sa trajectoire. Il s'agit :

- du capital culturel (les connaissances acquises, notamment à l'école, mais pas seulement là – la fréquentation culturelle par exemple) ;
- du capital économique (la capacité à s'autogérer financièrement) ;
- du capital social (en gros, le « carnet d'adresses » dont on dispose pour avancer dans la vie, l'appartenance à des collectifs soutenant) ;
- et enfin du capital symbolique, sorte de somme des trois autres capitaux, qui donne de l'assurance, de la crédibilité, et in fine, du pouvoir.

Autant dire que la plupart des jeunes qui arrivent au SAS sont dépourvus de la plupart de ces capitaux, sinon de tous.

- Le capital économique dépend de celui des parents, et nous avons vu dans les témoignages des travailleurs et travailleuses que les conditions de vie des familles se dégradent de plus en plus.
- Le capital social, dans le paysage bruxellois, est souvent grevé de stigmatisation pour des familles issues de l'immigration, et la monoparentalité fréquente aggrave l'isolement. Le capital social en est réduit à sa plus simple expression : personne ne se porte garant, n'appuie, ne soutient le jeune, en particulier lorsqu'il « dévisse », pour utiliser ce terme d'alpinisme.
- Le capital culturel est celui qui pose précisément problème à l'école, dans le « métier » d'élève. Non seulement les élèves décrocheurs ne disposent pas d'un habitus familial qui les soutient dans le savoir, mais ils sont les « mauvais élèves de la classe », donc coupables de ne pas se hisser à la hauteur des autres, de ne pas suivre le train de l'avancée des matières. Voire même, de ne s'intéresser à rien, et de perturber la classe, qui elle, tente de suivre le rythme.
- Le capital symbolique est celui qui à la fois est le résultat des trois autres capitaux, et celui qui permet de les activer tous. Le capital symbolique c'est la réputation, la capacité de mobilisation, la puissance d'agir. Ici aussi nous avons vu dans les témoignages que ce capital est nul pour certains jeunes (ceux qui baissent la tête, qui se cachent, qui font l'enfant, qui sont stigmatisés), ou au contraire, qu'il est recherché dans une image inversée de la société : on joue les caïds, on se laisse entraîner dans un capital social délétère, on rame à contresens de la société pour faire peur. Effrayer les autres, c'est le capital symbolique de ceux qui n'ont aucun autre moyen de s'en forger un positif.

C'est donc avec tous ces manques que le SAS doit composer.

Comment dès lors asseoir quelque chose de positif ?

Certainement pas en misant frontalement sur le capital culturel dans sa version scolaire, telle que l'entend l'école. Nous avons vu dans la première controverse que Seuil avait choisi de ne pas faire l'école à côté de l'école.

En misant alors sur une approche plus « aide à la jeunesse » - soit une posture d'aide et de soutien – mais déclinée dans un univers qui n'est pas que social.

C'est par la citoyenneté (« qui ne se décrète pas, mais qui se vit ») que Seuil tranche. Vivre la citoyenneté permet en même temps de déconstruire le stigmat qui pèse sur les jeunes ; de travailler leur subjectivation, ce qui peu à peu leur permettra de passer du sujet à l'acteur ; de composer néanmoins, par la bande, à approcher des connaissances plus scolaires.

Lutter contre la stigmatisation

Avec l'opération Thermos, c'est à une double lutte contre la stigmatisation que le SAS s'attaque : il s'agit d'abord de déconstruire, aux yeux des jeunes, les représentations négatives qu'ils peuvent avoir, par exemple à l'égard des personnes SDF. Goffman, qui a remarquablement décrit le stigmaté et ses mécanismes, parle de « hiérarchie renégate » : des personnes stigmatisées se « vengent » de leur stigmatisation en stigmatisant à leur tour des personnes encore plus stigmatisées.

Et par cette opération Thermos, et surtout par sa préparation, le SAS donne aux jeunes, aussi, un pouvoir d'agir et leur permet de rectifier, au moins un peu, leur image négative, d'atténuer le stigmaté dont ils sont eux-mêmes victimes.

« C'était intéressant aussi, parce que souvent c'est les mêmes jeunes qui venaient chez nous mais qui, le soir, ou dans le quartier, ils faisaient un peu chier leur monde, parce qu'ils faisaient du bruit, parce qu'ils se rassemblaient, parce que voilà...

Et donc, pour nous c'était aussi intéressant de se dire, finalement le voisinage il voit les jeunes se mobiliser, c'est aussi les voir évoluer dans un contexte où ils se bougent, où ils font quelque chose d'utile pour les autres. Et ce qu'on a, c'est que ça générerait des émotions citoyennes. Ce qui fait que quand on a fait une journée à 5 ou 6 heures du matin, (je l'ai fait quelques fois au marché matinal, pour aller chercher ce qu'on nous donnait comme nourriture, préparer toute la journée et aller distribuer à la gare centrale ou à la gare du Nord), après on se couche crevé, mais fier. Et c'est une question de ce que ça a généré dans les échanges, etc. C'était vraiment super chouette. »

Par la même occasion, le **capital symbolique** des jeunes s'en trouve amélioré, y compris à leurs propres yeux.

Ce travail de recul réflexif se fait aussi vis-à-vis de l'école. Souvent il y a des représentations négatives croisées entre les jeunes décrocheurs et leurs enseignants.

◊◊◊ Un éducateur :

« Donc, il y a une certaine légèreté qui fait que le jeune, progressivement, je pense qu'il peut se poser, il peut se détendre. Alors, il peut commencer à découvrir des nouvelles choses sur lui, parce que très souvent, ben les jeunes, quand ils sont pas bien ils ont une mauvaise image d'eux, ils se sentent incapables, etc. Là, je pense que Seuil faisait, et je suppose, fait encore, un très bon travail, c'est que le service permet au jeune de se découvrir autrement, reprendre confiance en soi, de faire des choses qu'ils n'ont jamais faites, de reprendre confiance dans la relation avec des adultes, aussi avec des acteurs de l'école. Or ça, c'est peut-être dans un deuxième temps, mais on a organisé progressivement des rencontres avec des acteurs de l'école, mais en mettant les jeunes par exemple dans la casquette d'interviewers.

Et les jeunes allaient interviewer des directions d'écoles, des professeurs, etc. Ce genre de rencontres était bien, parce qu'ils ne rentraient plus dans l'école en ayant la casquette d'élèves, mais en ayant la casquette de... ben d'un journaliste en quelque sorte. Mais les jeunes venaient quand même poser les questions qu'ils avaient au fond d'eux, qui étaient en lien avec les souffrances qu'ils avaient vécues à l'école, et donc, via ce genre de petit projet, ça permettait mine de rien aux jeunes de se libérer d'une certaine forme de souffrance, via un biais, le biais de la casquette du journaliste.

Et on les accompagnait là-dedans. Bien sûr, nous on sélectionnait des écoles, des directions, des enseignants qu'on savait plutôt ouverts et bienveillants.

Ça peut parfois être des jeunes qui ont eu des difficultés à l'école, genre problèmes de comportement pour le dire très simplement, qui donc ont une image du prof qui est assez... assez mauvaise, assez noire. Et donc parfois, leur proposer ce genre de choses, moi j'ai parfois été avec des élèves où tu sentais que rentrer dans l'école, ça suscitait de la colère, un bouillonnement, et tel que parfois, en ressortant après l'interview, ben ils savaient, ça les avait un peu détendus parce qu'ils avaient pu poser leurs questions à des profs qui étaient ouverts d'esprit, qui souvent partageaient avec les élèves les difficultés que eux

avaient en tant que prof, et ça, les jeunes souvent ne se rendent pas compte de la réalité, de ce que c'est qu'être en tant que prof. Et bien sûr les profs ne savent pas partager tout ça quand ils sont en classe, avec les élèves, donc, ça... Enfin, ça a de temps en temps créé un déclic chez certains jeunes.

Et donc généralement, les rencontres étaient vraiment très intéressantes, et je pense que notamment pour les jeunes qui avaient vraiment un souci de douleur qui était en lien avec l'école, ça suscitait quelque chose. Maintenant, il est sûr que quand ils revenaient à l'école, deux trois, cinq, six mois plus tard, l'école elle avait pas changé bien sûr. Ça c'est... Seul pouvait pas, et peut pas changer l'école ou... mais voilà. Mais ça, je pense que ça, ce genre de projet, permettait, peut-être, de changer un tout petit peu leur regard qu'il pouvaient avoir sur leur vie, sur l'école en général, et sur leur place dans l'école... »

Le stigmatisme ayant tendance à s'étendre, les travailleurs de Seuil doivent eux-mêmes corriger l'image que leur entourage ont de leur travail.

◆◆◆ Une éducatrice :

« C'était pas facile, tu vois, il y avait un côté « travailler à Seuil » où tu as l'impression d'être un peu à contre-courant. De par cette fracture entre les ados et les adultes, tous les gens à qui je parlais de mon boulot, le premier truc qu'ils avaient en tête, c'est « ça doit être dur ». Et en fait, j'avais vraiment plaisir à leur dire « Ah non, en fait c'est super, tu vois ». Parce en fait, non, les gamins ils sont super, ils ont de l'énergie à revendre, c'est juste qu'on les a pas écoutés en fait. Du coup, il y avait ce côté... ouais, tout le monde s'imagine que c'est compliqué. Puis ils sont en décrochage scolaire, alors ils voient les pires. »

Travailler la subjectivation du jeune

◆◆◆ Michel Wieviorka a étudié les relations entre problèmes de subjectivation et violence.

Il est commun d'entendre dire que l'individu doit pouvoir être sujet de son existence. Mais Wieviorka parle quant à lui de processus :

« C'est-à-dire des processus dans lesquels on se construit ou on se déconstruit comme sujet. Et que ces processus on peut les appeler – c'est un peu jargonnant – des processus de subjectivation : je suis, de plus en plus, sujet, de plus en plus capable de maîtriser mon existence, de faire des choix, d'être celui qui décide de son expérience, etc. Donc des processus de subjectivation et des processus de désobjectivation : je suis de plus en plus privé de cette capacité. Alors je me drogue, je me tue, je tue les autres, je me cloître, peu importe. Et donc je pense que l'idée de sujet c'est un point fondateur d'une réflexion, mais qui doit nous amener très vite à réfléchir à des processus. »

◆◆◆ Wieviorka ajoute qu'il ne faut pas confondre le sujet et l'acteur.

« Si le sujet c'est une virtualité, la question intéressante c'est « comment », pour utiliser un mauvais vocabulaire, « comment on passe à l'acte ? », « Comment on passe du sujet à l'acteur ? ». Je vais vous donner un exemple de virtualité très négative. Il y a des milliers de personnes, des dizaines de milliers de personnes en Belgique ou en France qui doivent être certainement sensibles à des idées extrêmement négatives pouvant mener au terrorisme. Mais il n'y a que des cas exceptionnels d'individus qui transforment cette subjectivité-là en meurtre terroriste. Et donc : qu'est-ce qui fait que je passe ou je ne passe pas à l'acte ? Que je deviens ou que je ne deviens pas acteur ? Que je reste acteur ou que je cesse d'être acteur ? C'est un autre ensemble de problèmes et c'est très intéressant. Je pense que nous devons vraiment distinguer les registres.

(...) La notion de sujet est utile, à condition, un, de la compléter par l'idée de processus « subjectivation – désobjectivation », et à condition, [deuxièmement], de poser la question du passage à l'acte, du passage du sujet à l'acteur. »¹⁹

19 Interview de Michel Wieviorka par Jean Blairon et Laurence Watillon, *Intermag*, 2013, <https://intermag.be/michel-wieviorka-subjectivation-et-violence>

Le passage à l'acte concerne bien évidemment autant des actes positifs que des actes négatifs. Ainsi, le projet spéléo de Seuil est-il une occasion pour des jeunes de (se) prouver qu'ils sont capables de poser un acte dont ils se seraient, quelques heures plus tôt, sentis totalement incapables – et peut-être pour le restant de leurs jours si cette occasion ne leur avait été donnée. Les projets citoyens tels que l'opération Thermos amènent les jeunes à poser des actes en ayant compris le sens et la portée de ceux-ci, en ayant exploré l'amont et les angles morts.

Le soutien au passage du sujet à l'acteur peut porter aussi sur des éléments considérés comme mineurs, comme sans importance, comme cette occasion d'essayer un morceau de guitare de Metallica qui a rendu ce jeune « fier comme un paon », alors qu'il jurait une semaine auparavant « mais c'est pas possible, hein, pour qui tu me prends ? ». L'appui à la subjectivation peut se faire de manière un peu appuyée comme avec le projet spéléo (« on y va ! ») ou de manière extrêmement discrète, comme avec cette jeune fille qui en faisait voir à tout le monde au départ et qui, parce que ses éducateurs ont fait « comme si de rien n'était », a fini par prendre confiance : en ses éducateurs, mais aussi en elle. Elle a gagné en capital symbolique à ses yeux d'abord, et on peut l'espérer, aux yeux d'autres ensuite. Cet appui peut enfin se faire dans la confrontation, comme pour cette prise de bec où l'éducatrice a eu l'impression d'une engueulade de « deux chiens enragés », qui a cependant donné lieu ensuite à une relation positive.

Cette restauration, souvent incomplète ou fragile, de la subjectivation du jeune, les rendra-t-elle capables de passer durablement du sujet à l'acteur, de réintégrer une scolarité ou une formation qui les fera progresser sur les autres types de capitaux ? C'est un pari.

◊◊◊ Une référente sociale :

« Il y a vraiment cette possibilité par le cadre qui était celui du SAS de se dire qu'on met l'école de côté pendant tout un temps pour exclusivement se reconnecter jusqu'à l'humain, de bienveillant autour de lui et puis in fine de se reconnecter à soi-même, voilà de se dire j'ai une place dans cette société ben, comment je peux la saisir cette place ? Alors pour ce faire, il y avait toute une équipe d'éducateurs mise en place, qui se sont cherchés, mais au fur et à mesure des expériences avec les différents groupes, soit de manière collective, soit de manière individuelle, pour vraiment permettre au jeune à un moment donné **d'acquérir tous les outils pour être tout simplement un humain dans la cité et avoir droit de parole.** (...)

Moi je trouve, mais c'est ma lecture des choses, que quand tu développes un sens critique chez un jeune, ou des outils, des outils pour comprendre les enjeux, comprendre l'utilité des choses, comprendre qu'un dialogue est possible avec un adulte, comprendre que tout ne s'arrête pas à un prof de maths ou que sais-je, ou à une expérience malheureuse. Quand tu leur permets d'avoir plus d'outils entre les mains... Alors, c'est pas miraculeux, hein, on est d'accord, mais je trouve que, ben, ça passe un peu mieux. Mais voilà, et de se dire, le jeune, que « peut-être moi aussi je suis acteur du système, peut-être que moi aussi je peux jouer un rôle intéressant dans le système ». Tu vois ? Ça, je trouve que le SAS, pour ça, euh, permettait... **ils se sentaient moins comme s'ils subissaient, quoi. »**

Travailler des matières « par la bande », à travers des occasions

Le projet pédagogique, dans sa version de 2014, indique ceci :

« Les bénéfices retirés par le jeune lors de son passage à Seuil sont de l'ordre de l'acquisition de compétences en matière de « savoir-être » et de « savoir-faire », le renforcement de ressources subjectives (débrouillardise, envie de faire, ...), du renforcement de son capital social mais aussi de son capital symbolique (confiance en soi et image du jeune).

Dans ce sens, un arrêt prématuré de la prise en charge ne doit pas nécessairement être considéré comme un échec sur le plan éducatif et pédagogique. L'accompagnement du jeune (même non abouti) produit des effets mais qui ne sont pas toujours mesurables et quantifiables au regard des critères administratifs.

Ces effets permettent parfois au jeune de faire un réel bout de chemin, porteur de sens et parsemé de réussites !

Si Seuil ne souhaite pas s'inscrire dans la logique et dans la culture du résultat, nous nous inscrivons par ailleurs pleinement dans une logique d'obligations de moyens. Il s'agit bien de mettre à disposition nos moyens (humains, matériels, etc.) au bénéfice du jeune afin que ce dernier puisse vivre l'expérience Seuil comme une expérience constructive et cohérente face à ses besoins. Dans cet esprit, nous remettons régulièrement nos pratiques en question et cherchons à les modifier le cas échéant. »

Cette obligation de moyens se traduit par la multiplication d'occasions pour le jeune, que ce soit en collectif ou en individuel.

◆◆◆ **La directrice :**

« Et donc on n'était pas occupés à dire, on va faire des cours de mathématiques, de français, etc. Mais par contre, autre exemple, on a fait notamment encore avec des jeunes ici, enfin à Seuil, un peu de plongée sous-marine. Mais alors c'est aussi intéressant, parce que tu te dis, c'est l'occasion de faire un peu de maths, un peu de physique, comprendre un peu comment l'organisme fonctionne, la question du secourisme... Donc, c'est vraiment quelque chose qu'on venait greffer. Et voilà. »

◆◆◆ **Un éducateur :**

« C'est la pédagogie du projet c'est-à-dire que nous sommes tous autour de la table, moi, je ne suis pas le guide, le prof, mais je suis le transmetteur de savoir parmi d'autres et donc, quand on met un projet sur la table, on se met autour de la table et on réfléchit tous au projet et donc, ce sont les jeunes qui appellent les différents services et par exemple, pour l'environnement, on regardait un reportage et il y a un jeune qui nous parle de 7ème, 6ème continent²⁰ entre le pacifique et l'atlantique, il y a un espace qui fait 6 fois la France dans les océans et il y a un jeune qui nous parle de ça, moi, personnellement je n'en avais jamais entendu parler et du coup, avec tous les jeunes, on en discute, on fait des recherches et puis on ramène chacun au groupe les recherches qu'on a faites et qu'est-ce qu'on peut faire nous à notre niveau pour diminuer ça ou pour agir là-dessus et finalement ce qui a été décidé avec les jeunes, c'est faire des actions de Kayak en ramassant, de nettoyer les berges, de faire des sensibilisations par rapport à tout ce plastique qu'on jette. Et ce qui est fabuleux à Seuil c'est que moi, **en tant qu'éducateur, au moins je fais et au mieux je fais**, donc je suis avec les jeunes en groupe et moi aussi, je peux me tourner les pouces toute la journée et ce sont les jeunes qui appellent, se renseignent, qui préparent, qui réservent, qui... et bien là, c'est gagné quoi et c'était vraiment l'objectif **parce au moins j'en fais au plus les jeunes en font** et ça c'est ce que je trouvais fantastique, il faut vraiment mettre le jeune au centre de ces apprentissages et partir de ce qui l'intéresse, moi, c'est ce qui m'intéresse. Si j'arrive avec un atlas ou un syllabus, ça ne va pas les intéresser mais aller chercher la curiosité chez eux et puis **quand on tient la curiosité, mais on tient des acteurs**, on peut réfléchir à ce qu'on peut faire de tout ça. »

◆◆◆ **Un éducateur :**

« Ça fait depuis que j'ai quatorze ans que j'utilise la musique électronique, la vidéo, la photo. Je fais des émissions de radio pour les maisons de jeunes, des projets cinématographiques, des projets de théâtre, des projets... Et voilà donc tous ces outils-là que j'ai, je les ai mis dans Seuil à 100 %.

Donc c'était des projets radio, des projets de réalisation de musique, projets... je ne sais pas moi, il y avait recyclage d'instruments. On allait recycler des choses de Bruxelles-Propreté, on récupérait des meubles, des bouteilles en plastique, des câbles, des roues de vélo et on faisait des instruments avec. Une fois qu'on avait fait ces instruments-là, on leur apprenait la logique des instruments, la percussion, instruments à cordes, instruments à cordes frottées, violon.

On disait, nous allons faire tous les instruments sur base de ce tas de déchets. Notions de physique, notions de mathématiques, notions de construction des instruments. Après ça, notions de musique ; un

20 Il s'agit d'une énorme décharge flottante de plastiques.

jeune a fait une contrebasse avec un meuble, un manche de brosse, quatre cordes d'élastique. OK, on a pris un métronome, on a pris un... comment on appelle cela encore pour régler les notes de musique sur une guitare ?

Un tuner, quoi, et donc on lui a fait faire une basse, une contrebasse. L'autre, il a fait une batterie avec une lampe qu'il avait trouvée. C'est pas fini, c'est pas fini parce que là, on a déjà rencontré plein de sciences différentes de manière amusante. On a créé des instruments.

Après ça, qu'est-ce qu'on allait faire ? Écrire une musique, logique, et créer une musique sur quoi ? Sur l'écologie, logique, et sur le recyclage et tout ça.

Et là, tout d'un coup, ça fait sens pour eux, c'est tout bête. Mais il faut maîtriser en effet pas mal de connaissances un peu techniques. Parce que la culture, c'est de la musique, mais de la musique c'est aussi un peu technique.

Quand on l'a fait soi-même à base de tout cet apprentissage, c'est ça, c'est que ça.

Quand on faisait de la vidéo, on faisait un truc pour parler d'un sujet essentiel, on faisait de la radio, on allait à la rencontre du sujet pour faire un projet, pour créer une émission, pour revenir à l'émission donc il y avait à chaque fois **tout un parcours initiatique.** »

◆◆◆ Un coordinateur :

« Je pense que les jeunes qui font leur expérience à Seuil, ça pourrait leur servir toute leur vie. Peut-être pas dans l'année, peut-être pas l'année d'après, peut-être dix ans plus tard mais, euh, je pense qu'on sème des graines, je pense que Seuil sème des graines chez les jeunes et maintenant les graines mettent parfois du temps à pousser, elles poussent quand même ; et ce qui est intéressant, ce sont les sensibilisations par rapport à plein de problématiques. Moi, le premier, j'ai appris plein de choses à Seuil, les rencontres avec des personnes réfugiées, le travail de recherche et les actions par rapport à l'environnement... enfin pour moi, Seuil a vraiment été **une porte ouverte sur le monde** et c'est ça qui pour moi est une différence par rapport à l'école ; j'ai l'impression que l'école a très peur du monde extérieur, donc, l'école fonctionne en micro-système entre-soi, on accueille les élèves le matin, on les libère le soir mais après tout c'est très fermé par rapport au monde. J'ai l'impression qu'à Seuil c'est vraiment l'inverse, Seuil est vraiment une fenêtre sur le monde extérieur, organiser des rencontres avec des personnes, et ça, je trouve que c'est très intéressant, on sème des choses, oui, oui, chez les jeunes. »

Troisième controverse : quels choix pédagogiques ? Le collectif ou l'individuel ?

Équilibres

Au cours des années, on a pu voir une évolution du point de vue de Seuil sur l'équilibrage entre le travail individuel et le travail collectif.

Durant les premières années, la porte d'entrée à Seuil était résolument collective.

Le mot d'ordre était « l'école au frigo » et le travail était collectif, en particulier sur tous les domaines qui touchaient à la citoyenneté.

Le projet pédagogique dans sa version de 2009 présente le positionnement de la manière suivante.

« Seuil propose aux jeunes une véritable parenthèse dans leur parcours de formation ; cette parenthèse s'envisage en deux temps : une période de dépaysement et un temps de « repayement » (...) Le propre du public que nous accompagnons est précisément de rencontrer des difficultés importantes à se mettre en projet, à se mobiliser et à mobiliser leurs propres ressources ainsi que celles de leur entourage. Ces jeunes

« en froid avec la vie », « en différend avec l'école » doivent nous semble-t-il (re)trouver du « plaisir à être » et du « plaisir à faire ». Le vécu d'expériences concrètes mobilisatrices et valorisantes va leur permettre de se découvrir de nouvelles compétences et ainsi de rompre doucement avec la dynamique d'échec dans laquelle ils se retrouvent en quelque sorte piégés...

A Seuil - contrairement à la tendance générale, la mise en projet du jeune n'est pas envisagée comme un préalable au travail ; elle peut dans une certaine mesure être considérée comme l'aboutissement de celui-ci. La procédure d'élaboration du projet personnel du mineur trouve donc toute son importance dans la seconde partie du travail d'accompagnement des jeunes à Seuil qui correspond au travail de « repayement », dont un des objectifs principaux est justement de se (re)mettre en projet !

Si nous avons fait le choix d'une approche principalement collective (sorte de porte d'entrée au service), Seuil accorde bien évidemment une attention particulière aux spécificités de vie et de parcours de chacun des jeunes accompagnés.

C'est ainsi que l'on pourrait dire qu'à Seuil, le projet personnel du jeune passe d'emblée par un vécu collectif qui vise principalement l'épanouissement du jeune, prérequis à nos yeux à tout travail d'éducation. En parallèle à cet accompagnement collectif, les intervenants mettent régulièrement en place des temps de parole et d'écoute, temps précieux qui permettent de mettre l'accent sur les réussites et satisfactions du jeune mais aussi bien évidemment de pointer les difficultés spécifiques au jeune qu'elles soient en lien avec la vie de groupe ou avec ses réalités de vie (difficultés personnelles). »

Ainsi, dans la première partie de son existence, le SAS a choisi comme porte d'entrée principale le collectif, qui permettait de sortir les jeunes de l'ambiance scolaire (en les dépaysant par des découvertes que l'école ne leur permettait pas) pour ensuite progressivement les « repayer » avec un parcours plus centré sur leurs besoins personnels.

Ce choix est celui qui permettait d'emblée une « bulle », une extraction d'un quotidien délétère, afin de se nettoyer la tête de tout ce qui l'encomrait, pour s'ouvrir à d'autres réalités.

Cependant, ce choix n'était pas sans poser question, et la controverse s'est présentée de manière plus aigüe à un moment donné.

La part des choses

◊ Une administratrice :

« Alors, au niveau des rôles de l'équipe ou des différentes fonctions qui ont été à un moment donné mobilisées au sein du cadre de Seuil, moi, j'ai l'impression qu'il y a toujours eu une tension et des décisions à prendre du coup, par rapport à ça, entre l'action individuelle, le travail de l'axe individuel en fait, inévitablement nécessaire parce qu'il s'impose dans le parcours et la trajectoire des jeunes qui sont accueillis chez Seuil, et l'axe collectif.

Et donc, dans l'histoire de Seuil, il y a eu une espèce d'essai de... un moment donné tous les membres de l'équipe font autant l'individuel que du collectif. Ça c'était le début.

Puis il y a eu un moment donné, on s'est dit : mais non, il vaut mieux plutôt privilégier une séparation entre l'axe collectif et l'axe individuel, mais avec pas mal de ponts entre les deux et avec des travailleurs qui passent de l'un à l'autre.

Ensuite, il me semble que moi, le dernier modèle que j'ai connu, c'était plutôt vraiment le pôle individuel très euh... presque hermétique en fait au pôle collectif.

C'est-à-dire que les travailleurs qui s'occupaient des fonctions plus d'accompagnement individuel ne participaient plus du tout aux activités collectives, puisqu'au moment où il y avait encore parfois ces ponts de travail, ces mouvements de travailleurs entre l'individuel et le collectif, ben ils se posaient quand-même des questions de secret professionnel partagé, de jusqu'où est-ce que il faut absolument que l'équipe au quotidien soit au courant des démarches qui sont réalisées par les jeunes dans le cadre individuel ? »

◆◆◆ Une référente sociale :

« Il y avait l'idée aussi des portes d'entrée, ça veut dire qu'à un certain moment donné, il y avait des profils de jeunes pour qui ça ne servait à rien de parler d'individuel dans une porte d'entrée plutôt collective où toutes ces questions plus individualisées, on n'en parlait pas, et ce n'est qu'à partir d'un certain temps qu'ils passaient dans l'individuel. Et avec certains jeunes, il était impensable d'aller vers le collectif d'emblée, le groupe était trop anxiogène et l'équipe cheminait de manière plus individuelle avec eux. J'ai fait un peu ce volet individuel de recherche du lien avec tout le réseau du jeune quel qu'il soit, mandaté ou non, et puis à un moment donné de reconnecter le jeune à ce qui sera son futur réseau. Et puis, le jeune commençait son parcours, moi, je croyais beaucoup aux collaborations très étroites avec tous les collègues de terrain, tous les éducateurs qui sont en individuel ou en collectif, vraiment pour se dire OK, moi, je me charge de la partie réseau, pour vraiment libérer l'esprit du jeune pendant que les collègues de terrain se chargent du jeune en tant que tel, pour le laisser libre de s'expérimenter, de cheminer dans son projet, de vivre à 100 % . »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Il y avait vraiment cette recherche d'équilibre et adéquation entre ce qu'on appelait une phase de dépaysement et repayement par rapport à l'école mais aussi parallèlement à ça un cadre légal qui était lié aux articles du décrochage scolaire, comme l'article 30, 31 et 31 bis qui nous dictait un peu quelles étaient les conditions de retour à l'école, etc., c'était vraiment ça aussi qu'il nous disait, remettre le jeune sur le chemin de l'école ou de formation ou peut-être d'autre chose, tout dépend de l'éloignement du jeune de l'école voilà, et ses problématiques sociales aussi. Sinon donc dans les équipes il y avait plus une équipe sociale, une plus pédagogue qui était plus en charge du retour à l'école et vraiment une équipe dont je faisais partie qui était une équipe plus éducative sur les projets citoyens et la découverte peut-être de nouvelles compétences plus en termes de savoir-être et savoir-faire et voilà, c'était toutes ces questions : comment transférer les savoirs, savoirs-faire et savoirs comportementaux, et reléguer des choses plus scolaires. »

Cette manière de fonctionner était permise également par le fait qu'au début, il y avait en début d'année scolaire des périodes un peu plus creuses où le groupe n'était pas trop important, puis après janvier, un afflux de jeunes demandait de modifier les fonctionnements. Il y avait assez peu de filles aussi au début. Et, comme vu supra, petit à petit, les profils de jeunes et les périodes d'arrivée se sont modifiées, ce qui a nécessité des aménagements. A un moment donné, l'arrivée d'un nouveau travailleur, rapidement nommé coordinateur, a amorcé un changement important. Jusque-là, l'équipe profitait de l'été pour préparer une panoplie de projets à proposer aux jeunes.

◆◆◆ Le coordinateur :

« Moi j'avais l'impression que dans le projet de Seuil, ça tournait. Il y avait une équipe en place qui était en béton. C'était vraiment des super éducateurs. Mais par contre je pense que les jeunes étaient embarqués dans comment les adultes pensaient le travail. Donc j'ai voulu amener ce questionnement : mais quelle est la place du jeune, quelle est sa part active dans ce qui se passe ? Est-ce qu'il n'est pas trop à suivre les projets qu'on lui propose ?

Et du coup, ça questionnait le problème du pouvoir dans l'institution. Qui a le pouvoir ? Qui ne l'a pas ? Comment peut-on le répartir autrement ? Comment, peut-être, peut-on donner plus de pouvoir au jeune ? Plus de participation du jeune dans la construction et l'élaboration de ce qu'on peut faire ici. Moi je parlais du principe qu'avec des ados, on pouvait construire tout ça avec eux. Moi j'avais l'ambition qu'avec le jeune, on pourrait partir d'une feuille blanche et tout co-construire avec eux. C'est ce qu'on a essayé de mettre en pratique dans les années qui ont suivi. »

◆◆◆ La réorganisation des pôles collectif et individuel a été amorcée

« Assez vite je crois, au point de distinguer deux équipes différentes. En fait, ça a été évolutif. Au départ c'était les mêmes et puis on a divisé l'équipe selon le type d'accompagnement. Du coup, les réunions

étaient distinctes aussi. A un moment donné, ça s'est installé comme une évidence. Et ça, ça partait du constat qu'il y avait des jeunes qui avaient du mal à s'accrocher au collectif ce qui faisait qu'ils étaient absents. Et du coup on s'est dit qu'il y a peut-être des jeunes qui ont besoin d'autre chose que du collectif, notamment des jeunes un peu plus âgés. On avait remarqué que des jeunes de 12, 13 ou 14 ans, c'est plus dans le collectif qu'ils prenaient du plaisir. Mais parfois, des ados plus âgés, 15, 16 ou 17 ans, étaient plus centrés sur eux. Et là ça avait du sens de faire un travail plus individuel centré sur leurs besoins. »

◆◆◆ Un éducateur :

« On était en plein changement, de réécriture du projet, l'été, on consacrait des semaines à réécrire le projet en fonction de l'année écoulée et donc, ça c'est la force de ce service, c'est un service qui se remet continuellement en question et moi quand je travaillais il y avait un type d'accompagnement de portes d'entrée collective et individuel, aujourd'hui, il ne fonctionne plus comme ça et je pense que c'est mieux, car nous, on s'épuisait clairement en tant qu'adulte, moi, j'étais dans l'accompagnement collectif et j'étais à temps plein avec les jeunes mais à côté de cela, il fallait trouver des moments pour préparer, pour se réunir, pour débriefer, pour les rencontrer individuellement et en fait, ça m'a vraiment cramé en fait, à un moment, l'usure... »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Et du coup, on faisait (encore) un peu de collectif. Quand même de temps en temps pour que les jeunes, nous, nos jeunes, étaient que en individuel principalement, donc ils se croisaient. Et alors on faisait quand même un jour par semaine ou un jour toutes les deux semaines. On faisait des temps, des ateliers collectifs avec eux. »

◆◆◆ Une éducatrice :

« Très vite, chaque été, en fait, on a remis en perspective, en réflexion. ben voilà, c'est cet accompagnement qu'on proposait, donc au fil des 4 années ou moi j'ai travaillé, l'accompagnement s'est fait de manière beaucoup plus individualisée en fait.

Il y avait des projets collectifs qu'on estimait comme des projets incontournables, c'est comme ça qu'on les appelait à l'époque, parce qu'on estimait ben que nous aussi on propose des projets qui faisaient un petit peu sortir de la zone de confort des jeunes tout simplement, découvrir des nouvelles choses, puis la vie du groupe aussi parce que voilà, il se passe aussi plein de choses dans une vie de groupe qu'on ne vit pas quand on est tout seul face à son cahier ou un ordinateur, enfin c'est pas la même chose.

Et donc voilà, tout ça a pris beaucoup plus de place parce qu'on faisait aussi le constat que ben les jeunes, tous les jeunes ne prenaient pas forcément l'accompagnement qu'on proposait et que il y avait vraiment un réelle nécessité de mettre plus de place à l'individu en tant que tel.

Enfin c'est indispensable de mettre suffisamment d'espace pour que chaque jeune puisse créer son propre parcours au sein même de ce que nous on peut proposer, il y avait aussi cette volonté à part entière qu'il soit vraiment créateur aussi de son accompagnement et de ce qu'il allait vivre, et donc nous on est passés d'un accompagnement collectif et d'un accompagnement individuel à quelque chose de fusionné si tu veux. On a proposé des projets collectifs mais voilà, avec beaucoup plus d'espace individuel. »

Des outils qui doivent s'adapter

Ces évolutions pédagogiques ont été accompagnées par des changements organisationnels au niveau de l'équipe et par des supports différents.

Des outils sont mis en place, s'inspirant de la pédagogie institutionnelle.

◆◆◆ Une éducatrice :

« On a eu la chance de se former en pédagogie institutionnelle, donc ça, ça remonte hein, c'était déjà deux ou trois ans après mon arrivée à Seuil où là on a vraiment peaufiné cet outil de pédagogie institutionnelle qu'est le conseil coopératif. Je me rappelle ça.

Ça a changé de nom ; à la base, c'était la Réunion jeune. Est-ce que c'est vraiment une réunion ? Non, c'est plutôt un conseil, le conseil des jeunes. Est-ce qu'on a besoin de spécifier que c'est des jeunes ? S'il y avait une présence éducative, une présence d'adultes, est-ce qu'on ne devrait pas nous intégrer aussi dans le processus ? Et donc tout ça pour arriver à la nomination du conseil coopératif et d'essayer de vraiment clarifier cet outil et on en a fait vraiment un élément phare.

Alors c'est une fois par semaine, le conseil se réunissait, donc on réunissait tous les jeunes accompagnés dans le volet collectif et un, deux ou trois éducateurs présents. Et donc il y avait un local destiné au conseil coopératif et il y avait dans ce local les règles, les règles de fonctionnement du conseil coopératif, avec vraiment, en fait, il y a un cadre très strict à respecter pour que la parole se libère.

Si le cadre n'est pas suffisamment expliqué, explicité, en fait, ça peut partir en vrille. Donc l'idée vraiment du conseil coopératif, c'est faire taire les grandes gueules et faire parler les taiseux. Et donc c'est vraiment au travers d'un cadre qu'on peut qu'on peut libérer une parole. »

L'encadrement de l'équipe au niveau de supervisions par les extérieurs a aussi évolué. Au début, il s'agissait surtout d'encadrer la réflexion méthodologique de l'équipe sur ses positionnements. Plus tard, des supports pour le travail individuel se sont mis en place.

◆◆◆ Une éducatrice :

« On faisait aussi une fois par mois des supervisions cliniques où on avait quelqu'un avec plus un profil psy qui venait nous aider. Aussi à réfléchir à ce qu'on fait avec les jeunes. Ça aussi c'était hyper intéressant. Comme dans l'équipe, il y avait eu beaucoup de burn out, on a contacté une coach, qui visait à accompagner dans la prévention en burn out. Ça nous a permis à la fois de retravailler sur ces mêmes questions de valeurs et de ce qui nous rassemble.

Et de pouvoir aussi décerner, quand on se rend compte qu'en fait, c'est difficile de fermer la porte de Seuil où il y a des choses qui mettent l'équipe en difficulté, de pouvoir plus vite les cibler pour pouvoir faire en sorte que ça ne se reproduise pas. Donc ça, c'était vraiment les éléments principaux du travail et ça a permis vraiment de poser des mots et de relancer une très chouette dynamique au sein de l'équipe. »

Le travail de réseau comme lien entre les deux pôles

Le travail de réseau à Seuil nécessiterait une étude à lui tout seul. Notons seulement ici que ce réseautage a concerné autant le volet individuel que le volet collectif. Et qu'il a concerné le collectif dans l'individuel et l'individuel dans le collectif.

En effet, au niveau individuel, le travail de réseau concerne tant la famille ou les familiers, que l'école d'où vient le jeune qui doit la réintégrer à un moment donné, ou une nouvelle école, une formation, qu'il rejoindra à la fin de sa prise en charge.

Il concerne le voisinage, les gens du quartier, les commerçants.

Il concerne aussi les services demandeurs, envoyeurs, mandants sans mandats pour Seuil mais tout de même exigeants, service d'hébergement qui suit le jeune, jusqu'à la police.

Au niveau collectif, c'est par un patient et incessant réseautage avec toute une série d'administrations, d'associations, de particuliers, d'employeurs potentiels susceptibles d'accueillir le jeune pour un stage, que se tissent les occasions à offrir à ces jeunes en recherche d'eux-mêmes.

◆◆◆ Le président :

« Il y a l'école et il y a la famille, et puis il y a les partenaires de prestation, tous les endroits où les jeunes vont avoir un service citoyen et tous les endroits où ils vont se former quand ils vont faire par exemple, le brevet premier secours ou des choses comme ça.

Il y a eu dans les temps individuels un soutien pour des jeunes qui sont en fin de parcours à Seuil, et qui veulent se former à quelque chose, des temps de formation et en toute fin de parcours, le temps individuel est consacré à aider le jeune à chercher ce qu'il va faire en sortant, est-ce qu'il va retourner à la

même l'école ou pas ? Est-ce qu'il va chercher un stage ? Ou bien est-ce qu'il va pour les plus âgés chercher un stage type CEFA, ou bien pour les encore plus âgés comment ne pas le laisser, à 18 ans, débrouille-toi.

Donc il y a des recherches, aider les jeunes à faire un CV, aider les jeunes à comprendre ce que c'est que l'Actiris, le monde du travail, etc., donc il y a en fonction de l'âge aussi l'accompagnement individuel se fait en fonction de la situation individuelle de chacun, et aussi en fonction de son âge, et qu'est-ce que ça veut dire pour lui, la règle de Seuil seulement est-ce qu'il retourne à l'école, est-ce qu'il retourne pas et s'il retourne pas, qu'est-ce qu'il fait, est-ce qu'il a 18 ans ?

Ou est-ce qu'il a seize, dix-sept ans, est-ce qu'on l'orienterait plutôt vers quelque chose de concret, type apprentissage en alternance plutôt que de remettre son cul sur une chaise, quoi.

En tout cas, on cherche à avoir une politique de partenariat et de réseau en disant, on essaye de pas les remettre à la rue avec leurs sacs, quoi... mais c'est pas simple.

Conclusion

La question du décrochage scolaire reste un problème important en Fédération Wallonie-Bruxelles, en dépit des diverses mesures mises en place pour tenter de l'enrayer. Ces tentatives se sont exprimées au travers de dispositifs législatifs qui, pour louables que soient leurs intentions, en se superposant, ont parfois amené une forme de brouillage sémiotique rendant difficile leur mise en place sur le terrain. Ainsi, les services d'accrochage scolaire sont-ils à la croisée des législations de l'aide à la jeunesse et de l'enseignement. Cet enchâssement n'est pas sans contradictions.

Au travers des pratiques d'un SAS qui, après 15 ans de fonctionnement, a choisi d'analyser ce qui soutient ses actions et ses engagements, nous avons tenté d'identifier comment ce service a navigué au milieu des controverses qu'il a rencontrées, en tentant de les dépasser et d'affirmer ainsi ses positions institutionnelles.

Au départ de 13 interviews de travailleurs et travailleuses qui ont composé les équipes successives du SAS Seuil, nous avons, dans la première partie de l'étude, laissé se déployer le récit de ces équipes en les articulant autour de thématiques, au plus près de la pratique : les expériences tentées, les occasions cherchées pour soutenir les jeunes décrocheurs, les postures éducatives forgées au fil du temps, les parcours multiformes des jeunes accueillis, les victoires et les défaites de l'équipe.

Dans la seconde partie, nous avons tenté de préciser dans quel paradigme le SAS Seuil abordait la prise en charge du décrochage scolaire. En effet, étant donné le brouillage sémiotique évoqué supra, il a fallu aux structures comme le SAS trancher dans des controverses pour pouvoir avancer et se forger une identité éducative propre, tout en se mettant au service de leurs missions.

Ces controverses ne portent pas sur les éléments périphériques de la posture de l'institution, mais au contraire sur ses fondamentaux, car elles touchent toutes à la question des droits des jeunes et de leur défense.

Nous avons ainsi pointé trois controverses qu'il a fallu trancher, en analysant leurs argumentaires et le recul réflexif que ceux-ci ont suscité.

- La première controverse concerne la politique de référence qui a été privilégiée : enseignement ou aide à la jeunesse ? Les droits en tension sont ici le droit – universel - à l'instruction et le droit à la protection pour les plus vulnérables. C'est le second qui a été privilégié par l'association.
- La seconde concerne l'univers de construction de soi recherché pour les jeunes décrocheurs : soutien du capital culturel, dans sa version scolaire, ou soutien à la subjectivation, quitte à « mettre l'école au frigo » ? Ou comment promouvoir le droit à devenir un sujet puis un acteur quelle que soit l'origine du décrochage (et nous avons vu que les causes en étaient multifactorielles). Ici encore, c'est la seconde position qui a été privilégiée.
- La troisième controverse porte sur les choix pédagogiques : travailler en collectif ou en individuel ? La question est ici celle du choix et du développement des moyens les plus appropriés pour soutenir l'égalité des chances, mais aussi la citoyenneté. Au fil du temps, l'individualisation des suivis a augmenté, mais l'équipe n'a jamais renoncé aux dimensions collectives – et d'ailleurs résolument citoyennes – du travail du SAS avec les jeunes.

C'est l'articulation forte des choix qui ont été opérés dans ces trois controverses qui a donné son positionnement institutionnel au SAS Seuil.

En mettant en lumière ces choix institutionnels, opérés dans des débats collectifs, non sans difficultés ni tâtonnements, nous espérons apporter un matériau pour réfléchir plus largement la prise en charge du décrochage scolaire.

Epilogue

Les controverses que Seuil a traversées et traversera encore, l'énergie déployée pour encore et encore remettre sur le métier un ouvrage toujours inachevé, tout cela a laissé à certains moments des traces douloureuses dans les équipes. Trancher une controverse est une gageure, qui prend une dimension extrêmement importante, résolument politique d'ailleurs, et qui n'est pas sans causer des dommages, paradoxaux, dans une équipe qui « en veut » (au profit des jeunes) et qui finit par « s'en vouloir » de ne pas pouvoir en faire plus, et même par « en vouloir » à l'institution elle-même de ne pas pouvoir « en vouloir » encore plus pour les jeunes.

Il y a eu des crises, des départs, des recommencements.

Les travailleurs parlent d'un ralentissement de l'énergie, d'un essoufflement, d'un épuisement même, physique, moral et émotionnel.

« Le travail était extrêmement difficile parce que les jeunes viennent nous chercher dans nos limites, viennent nous pousser le plus loin possible dans nos retranchements et en même temps, c'est tellement riche que tout le monde se lance éperdument dans ce type de travail et tout le monde s'investit pleinement et finalement, on va chercher le plus loin possible en eux. Et du coup, la porte est difficile à fermer par rapport à Seuil parce qu'on est tellement, tellement... tout le monde a tellement envie de bien faire que finalement, il fait trop et qu'à un moment donné, il s'essouffle. »

Mais le passage à Seuil a aussi laissé des souvenirs forts dans les esprits de celles et ceux qui y ont travaillé. Le souvenir d'une équipe formidable, soudée, attentive aux jeunes toute la journée.

Et ce n'est sans doute pas un hasard si plusieurs de ces anciens travailleurs et anciennes travailleuses ont par la suite poursuivi des carrières dans l'enseignement ou la formation, en tentant d'implémenter, là où ils étaient, des principes éducatifs qu'ils avaient expérimentés à Seuil.

Nous laisserons le mot de la fin à cette ancienne éducatrice de Seuil qui travaille en CEFA.

“

Et donc moi, c'est justement vers ce genre d'école que je me suis orientée pour justement dire que **si à un moment donné, on désire changer le système, il faut être dans le système.** (...)

Et j'ai choisi un public, un profil plutôt social donc, qui se rapprochait du public Seuil. Et je me suis dit ce que je faisais à Seuil, je vais essayer de le faire dans l'école et donc avec les outils que j'avais réussi à développer à Seuil, j'ai essayé d'infuser, de mettre en place tout ça et donc j'ai infusé de la bienveillance dans ma posture, dans mon écoute, j'ai infusé des outils de la pédagogie institutionnelle dans certaines classes. Avec des collègues avec qui je me suis dit : ça, ça pourrait être des alliés. J'ai un peu expliqué, j'ai un peu fait de pédagogie, j'ai un peu expliqué tel ou tel outil et certains profs étaient preneurs.

(...)

Donc il y a des choses que je trouve encore totalement aberrantes dans mon quotidien professionnel, mais je l'accepte. Je l'accepte parce que je vois que, **année après année, il y a des évolutions, il y a des choses qui bougent, il y a des évolutions.** »

FOREVER TRUSTING WHO WE ARE
No, nothing else matters

NAVIGATION

- Exergue
- Introduction
- Première partie
- Seconde partie
- Conclusion
- Epilogue



Pour citer cette étude

Jacqueline Fastrès, « Juste l'occasion d'essayer - *And Nothing Else Matters* : L'odyssée institutionnelle d'un service d'accrochage scolaire », étude en éducation permanente, *Intermag.be*, RTA asbl, Décembre 2023, URL : www.intermag.be/753.



Une réalisation en éducation permanente de l'asbl RTA
avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Culture