

ETUDE

POUR UNE ÉVALUATION DES ACTIONS DITES D'ACCROCHAGE SCOLAIRE TROIS EXEMPLES D'APPROCHE

Par Jean Blairon (dir.), Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenraets, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Queriat

TABLE DES MATIÈRES

2	INTRODUCTION
4	I ^{ÈRE} PARTIE - CONSTRUCTION D'UN RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION PORTANT SUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN CADRE LÉGAL
8	<i>CHAPITRE 1 - Investissement de forme et répertoire de questions d'évaluation</i>
8	<i>Un premier exemple d'interprétation</i>
11	<i>Un deuxième exemple d'interprétation de l'article 36 du Décret inter-sectoriel</i>
13	<i>CHAPITRE 2 - Les manières et les choix - Déploiement d'un répertoire de questions d'évaluation identifiant la variété des possibles</i>
13	<i>Dix exemples de questions de révélation et d'ouverture</i>
15	<i>Des exemples d'ouverture par comparaison</i>
22	II ^{ÈME} PARTIE - UNE PROCÉDURE D'ÉVALUATION PLUS CRITIQUE : LE RECOURS À UN ANALYSEUR
22	<i>Pourquoi cet analyseur ?</i>
23	<i>La méthodologie employée</i>
28	III ^{ÈME} PARTIE - LA CONSTRUCTION D'UN RÉPERTOIRE D'ÉVALUATION À PARTIR D'INCIDENTS CRITIQUES
29	<i>Le malaise produit par l'écartement d'un jeune du SAS où il a été admis</i>
32	<i>Une collaboration difficile</i>
33	<i>Un retour prématuré ?</i>
37	CONCLUSION

INTRODUCTION

Dans une étude précédente, nous avons abordé la question de l'évaluation d'une pratique éducative comme celle qui consiste à tenter de « réaccrocher » un jeune à l'expérience scolaire et à l'exercice de son droit à l'instruction¹.

Nous nous basons sur cet acquis en rappelant les considérants suivants.

1. Le terme évaluation est devenu un mot-valise qui comprend tout et son contraire. Il faut donc resserrer son sens pour prendre la mesure de ce que l'on fait porter sur une pratique lorsqu'on l'évalue.
2. En tout premier lieu, il faut admettre avec Bruno Latour qu'une action « n'est jamais une affaire cohérente, contrôlée, rondement menée, dont les contours seraient bien définis ». Evaluer une action, c'est, de ce point de vue, d'abord prendre conscience de l'« éventail stupéfiant d'entités qui rendent compte du pourquoi et du comment d'une action donnée. »²
3. Construire une évaluation d'une pratique c'est donc « convoquer » ces « entités »³ actives dans une pratique à participer à une démarche collective, collégiale (chacun y est considéré sur un pied d'égalité) et critique : la visée est bien d'aller au-delà du sens apparent pour s'intéresser à l'inopiné, l'inattendu, l'inconnu, l'incompris – voire même l'ignoré. C'est dans ce registre qu'on interrogera le sens et la valeur d'une pratique comme une action éducative.
4. Ce travail peut produire légitimement un ou plusieurs **répertoires de questions de sens et de valeur** que l'on espère **inspirants**, dans le(s)quel(s) l'institution éducative pourra le cas échéant puiser de façon spécifique et adaptée au moment de la vie institutionnelle où la pratique d'évaluation sera enclenchée.
5. En ce qui concerne l'étude que nous évoquons et celle que nous allons communiquer dans ces lignes, le travail s'est imposé une contrainte supplémentaire : la comparaison critique des pratiques de 6 services d'accrochage scolaire ; la démarche comparative, quand elle est possible, est en effet une manière très efficace de faire quitter les évidences parfois trop rapides qui peuvent guider l'action.
6. Les pratiques qui sont exposées et analysées ici étaient celles qui étaient en vigueur dans les services qui les ont exposées au moment des échanges ; ceux-ci, pour rappel, se sont étalés entre octobre 2014 et décembre 2016. Certaines composantes des pratiques ont pu connaître des évolutions ; d'autres ont pu être abandonnées ; des « migrations » de pratiques ont pu parfois s'opérer d'un service à l'autre du fait de la mutuellisation des expériences que les échanges ont permise. Inutile de dire que nous nous situons loin, dans cet exercice de comparaison critique et d'auto-analyse, de la logique des « bonnes pratiques » que d'aucuns imaginent

1 Nous nous intéressons ici aux pratiques des Services d'Accrochage Scolaire (SAS) dont, pour rappel, les missions sont les suivantes : « 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 injustifiées) 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. »

Leurs missions peuvent se décrire comme suit : « 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. » (www.enseignement.be/index.php?page=23721)

- 2 B. Latour, *Changer de société – Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006, p. 67 et 69. On lira dans l'étude de J. Fastrès, C. Garzón et L. Watillon, « Décrocher...un chemin ? » de nombreux témoignages de jeunes attestant de cette réalité, cf. www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2016m3n1.pdf
- 3 Nous entendons par entité ce qui est actif dans la situation, et pas seulement les agents humains. En l'occurrence, les jeunes eux-mêmes, les familles, les agents scolaires dans toute leur diversité, les administrations, les possibilités socio-économiques, les relations de quartiers, les législations, les croyances, représentations et valeurs, etc.

pouvoir transplanter d'un bloc d'un environnement donné à un autre (qui ne lui est en rien équivalent).

7. Dans la mesure où nous espérons présenter une démarche certes située (les pratiques éducatives d'accrochage scolaire) mais non limitée à ce périmètre, nous avons essayé de monter un peu en généralité pour exposer chaque fois que possible comment une pratique d'évaluation pouvait être construite par les agents qui y sont eux-mêmes impliqués⁴.

4 Ceci n'exclut en rien, évidemment, des démarches complémentaires consacrées à tel autre groupe de protagonistes ou à la rencontre de plusieurs groupes. Cf. par exemple, à propos des services d'accrochage scolaire, une démarche construite à propos du regard que des anciens bénéficiaires peuvent porter sur leur parcours au sein de l'association : J. Fastrès, C. Garzón et L. Watillon, « Décrocher, un chemin ? Un service d'accrochage scolaire vu par d'anciens bénéficiaires », www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2016m3n1.pdf.

IÈRE PARTIE

CONSTRUCTION D'UN RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION PORTANT SUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN CADRE LÉGAL

Dans l'étude précédente⁵, nous nous étions attachés à la problématique des actions entreprises par les Services d'Accrochage Scolaire (SAS) envers les parents des jeunes qui font appel à leur service.

Nous avons vu que le cadre légal, en cette matière, était très peu détaillé, voire sur certains points peu précis. Il avait été nécessaire, pour procéder à une évaluation des pratiques en la matière, de construire le périmètre des composantes possibles de l'action.

Il en va tout autrement d'une autre dimension de la pratique d'accrochage scolaire : les exigences qui sont imposées aux services en matière de construction d'un projet personnel pour le jeune.

Là, en effet, nous trouvons une définition des attentes fort précise et plutôt complète. Elle se trouve dans l'article 36 du décret intersectoriel⁶.

L'article 36 est rédigé en ces termes :

« L'équipe socio-éducative du service d'accrochage scolaire élabore avec chaque mineur et, autant que possible, avec ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, un projet personnel qui tient compte du vécu du mineur et inclut les dimensions sociale, éducative et pédagogique, notamment afin qu'il puisse continuer son apprentissage en référence aux socles de compétences ou aux compétences et savoirs visés aux articles 16, 25 et 35 du décret « Missions ». Ce projet est discuté régulièrement avec le mineur afin d'en percevoir l'évolution et de permettre le réajustement des objectifs poursuivis. Les parents sont tenus informés de ce projet. Le service d'accrochage scolaire cherche à faire émerger les difficultés spécifiques de chaque mineur et développe des outils permettant de trouver des solutions à ses différentes difficultés. »

Ce texte définit lui-même les composantes qui constituent le périmètre de ce type d'action. Nous pouvons relever pas moins de huit catégories d'attentes :

1. L'**équipe** socio-éducative du service d'accrochage scolaire (exigence d'élaboration collective)
2. élabore avec le **mineur** (exigence de collaboration)
3. et, autant que possible, avec **les parents** ou la personne investie de l'autorité parentale, (exigence de participation)
4. un **projet personnel qui tient compte du vécu du mineur** et inclut les dimensions sociale, éducative et pédagogique (exigences d'ancrage et d'extension)
5. notamment afin qu'il puisse **continuer son apprentissage en référence aux socles de compétences** ou aux compétences et savoirs visés aux articles 16, 25 et 35 du décret « Missions » (exigence de visée, incluant une double référence (les socles, les savoirs).

⁵ <http://www.intermag.be/analyses-et-etudes/594>.

⁶ Décret 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 D. 21-11-2013 M.B. 03-04-2014.

6. Ce projet est discuté régulièrement avec le mineur afin d'en **percevoir l'évolution et de permettre le réajustement des objectifs poursuivis** (exigence d'ajustement).
7. Les parents sont **tenus informés** de ce projet (exigence de diffusion).
8. Le service d'accrochage scolaire cherche à **faire émerger les difficultés spécifiques** de chaque mineur et **développe des outils permettant de trouver des solutions** à ses différentes difficultés (triple exigence : identification des difficultés ; exigence d'approche singularisée ; exigence stratégique de « trouver des solutions »).

Ce ne sont pas moins de onze exigences qui sont ainsi énoncées.

Notons au passage que si c'était ce cadre légal qui devait faire l'objet d'une évaluation – plus d'un décret, en effet, inclut dans son texte une exigence d'évaluation régulière qui porte **sur lui** –, il faudrait probablement se demander si un tel cumul est bien raisonnable, si ces attentes sont au moins un peu réalistes, notamment au regard des moyens qui sont attribués aux services (temps d'intervention, conditions d'emploi, possibilités effectives de recrutement, budget disponible pour les activités).

La tentation de couler dans un texte législatif un « idéal-type » conçu abstraitement, comme un bateau infiniment surchargé, sans référence aux conditions concrètes du problème que l'on espère résoudre, ne paraît pas de bonne politique. Remarquons en passant que cette tentation semble surtout frapper les pratiques qui dépendent des « ministères sociaux », souvent considérés comme trop dépensiers. A l'inverse, dans les ministères de « la main droite de l'Etat », pour parler comme Pierre Bourdieu, l'économie, les finances par exemple, il semble que le souci du législateur soit souvent l'inverse : alléger les contraintes (ou les supprimer), diminuer le poids (des « charges » par exemple), renforcer les moyens ; les résultats sont réputés d'office positifs, même si les faits démentent cette croyance et que l'évaluation est rarement au rendez-vous⁷.

Ceci étant, le présent travail ne porte pas sur l'évaluation du décret, mais sur la manière dont les pratiques le mettent en œuvre.

Contentons-nous de remarquer que les agents éducatifs, au nom d'un engagement si ce n'est d'une militance, en vertu desquels ils refusent l'état des choses, et notamment la production des inégalités et l'exercice sur certains de la violence institutionnelle, peuvent à l'impossible se sentir tenus et accepter dès lors des conditions de travail très défavorables.

L'analyse institutionnelle nous a appris à réfléchir à une pratique en tant qu'elle constitue une « mise en œuvre » d'exigences internes, externes ou les deux.

Félix Guattari pensait qu'il fallait se poser deux questions à propos de la mise en œuvre d'une pratique (en référence à une exigence, qu'elle soit interne ou externe) :

- De quelle société cet agent se fait-il l'interprète ?
- Pour quelle « religion » officie-t-il ?⁸

Ces deux questions méritent trois développements.

En premier lieu, la posture du questionnement renverse la perspective attendue. Lorsqu'un cadre légal se fait porteur d'exigences nombreuses et minutieuses, le regard se tourne quasi d'office vers « le bas », souvent en interrogeant la conformité de ce qui est fait par rapport à ce qui est prescrit.

La pensée de Félix Guattari nous invite au mouvement inverse : nous avons à nous demander quel type de société sera produite par la mise en œuvre de ces exigences ?

⁷ Sur cette asymétrie, voir J. Blairon et C. Mahy, « Manifestations et manifestation du sens », www.intermag.be/analyses-et-etudes/574.

⁸ Voir pour un développement et une illustration de cette approche. J. Blairon, J. Petit et L. Watillon, « Les mini-miss, *missi dominici* d'une société hypersexualisée ? », www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/62-hypersexualisation-web_0.pdf

En second lieu, le terme « interprète » comporte une connotation musicale qui convoque une partie au moins de création.

Dans un article fort documenté, Rémy Campos nous invite à réfléchir à l'histoire de l'acte musical : « De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950) »⁹.

L'auteur nous rappelle que pendant toute une période, le rapport qu'entretenaient le musicien ou le chanteur avec la partition était très libre. On parlait alors, dans les textes, d'« exécution » ; ce terme avait à l'époque un sens inverse de celui qu'il a fini par acquérir (aujourd'hui, « l'exécutant » est opposé au « concepteur » de l'action) ; au XVIII^{ème} siècle, par exemple, l'« exécution » d'un morceau de musique comprenait à l'inverse une série d'initiatives qui étaient propres au musicien, considéré comme un véritable créateur.

Au milieu du XIX^{ème} siècle, les choses s'inversent : la « partition » tend à tout décrire et tout prévoir : le musicien ou le chanteur deviennent de scrupuleux « déchiffreurs de texte ».

Rémy Campos cite par exemple cette critique qu'il attribue à une logique de censeur :

« La voix de Mme Miolan-Carvalho n'était point tout à fait assurée dans les récitatifs qui précèdent le grand air : O beau pays de la Touraine ! mais la cantatrice s'est vite remise et a égrené, à l'émerveillement général, le chapelet de ses plus audacieuses vocalises. Il nous semble même que ce chapelet s'est augmenté d'un long point d'orgue que Meyerbeer, s'il l'eût ouï aussi merveilleusement exécuté, n'aurait pas hésité à écrire dans sa partition, mais, enfin, qu'il a oublié d'y mettre.

Nous savons que les chanteurs ont le droit d'implanter ainsi quelques points d'orgue à certains endroits de leurs grands airs, mais nous serions heureux de ne point les voir user de ce droit dans un ouvrage tel que les *Huguenots*. » (article de Charles Darcours, « Opéra. Reprise des *Huguenots* », in *Le Figaro*, 28 avril 1875).

Ce renversement de l'exécution à l'interprétation est aussi une prise de pouvoir :

« Les répercussions de la prise de pouvoir du compositeur sur l'éthique des interprètes sont non moins importantes. Au début du XX^{ème} siècle, il était désormais clair que le comble de l'art consisterait pour les musiciens à se rendre invisibles afin de ne pas gêner la relation des auditeurs avec les chefs-d'œuvre qui leur étaient présentés – Adolphe Boschot félicite alors Édouard Risler qui fait entendre aux quatre coins de l'Europe l'intégrale des trente-deux sonates pour piano de Beethoven dans la plus parfaite humilité : « Le plus bel éloge que l'on puisse faire de cet interprète, c'est de constater qu'il se fait oublier lui-même et ne laisse parler que Beethoven ». »

Le pouvoir du **concepteur qui programme sur l'interprète qui s'efface** correspond évidemment bien à une logique technocratique où le « patron » prévu pour l'action se veut impératif, pendant que l'action s'applique à le respecter.

Mais les pratiques artistiques qui ont suivi ont voulu à leur tour renverser ce renversement : Marcel Proust, par exemple, considère que l'œuvre du romancier doit favoriser la créativité du lecteur : la lecture est une incitation au travail de l'esprit.

« la lecture, au rebours de la conversation, consistant pour chacun de nous à recevoir communication d'une autre pensée, mais tout en restant seul, c'est-à-dire en continuant à jouir de la puissance intellectuelle qu'on a dans la solitude et que la conversation dissipe immédiatement, en continuant à **pouvoir être inspiré, à rester en plein travail fécond de l'esprit sur lui-même.** »¹⁰

La question de l'interprétation d'une société par un agent qui met en œuvre un cadre légal se pose donc à un double niveau.

9 Numéro 4 de la revue du Conservatoire Supérieur de la musique et de la danse de Paris, dossier « Les savoir-faire de l'artiste », larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=1082.

10 M. Proust, *Sur la lecture*, <https://beq.ebooksgratuits.com/auteurs/Proust/Proust-lecture.pdf>, p. 35.

Le premier consiste à se demander quel type de société on contribue à construire en agissant comme on agit. Le second consiste à se demander quelle interprétation on donne du concept d'interprétation, essentiellement quelle part de créativité et d'invention on s'autorise et, par là même, on s'impose.

Nous sommes donc confrontés ici à un questionnement politique sur la place du texte politique. Est-il une partition à déchiffrer scrupuleusement en s'effaçant devant lui ou est-il une incitation à la « créativité », l'initiative et la réflexivité ?

S'agissant de l'action associative, à qui la « charte associative » reconnaît, à tout le moins dans la Fédération Wallonie Bruxelles, une capacité d'invention à partir d'une écoute nouvelle des besoins vécus par la population et une capacité critique, y compris à propos des politiques instituées, la réponse s'impose d'elle-même : il convient de considérer l'acte politique comme créateur d'une réalité et de reconnaître que la mise en œuvre de ses prescriptions est une incitation à la créativité et à la réflexivité continuées. La complexité des situations vécues par les jeunes concernés par le travail des SAS ne laisse d'ailleurs pas d'autre choix aux agents qui endossent leurs missions.

La question de Félix Guattari renvoie donc les agents (ici les agents qui contribuent à un « accrochage scolaire ») à la manière dont ils entendent contribuer à l'invention d'une société, en référence à l'institution politique d'une pratique (qu'ils ont d'ailleurs souvent inspirée par leurs initiatives libres et engagées).

Et il en va de même pour la dimension de la « religion » pour laquelle les agents officient (c'est la deuxième question posée par F. Guattari).

La question a le premier mérite de convoquer la question des valeurs et des croyances qui influencent les pratiques. Mais là aussi, on peut se demander si les agents se font les servants d'une orthodoxie (et laquelle) ou, au contraire, s'ils exercent une réflexivité sur l'interprétation qu'ils s'autorisent et s'imposent dans leurs pratiques, suivant en cela le grand mouvement de subjectivation qui caractérise notre modernité.

Michel Wieviorka le conceptualise ainsi :

« (...) Les identités culturelles et religieuses d'aujourd'hui relèvent très largement de la subjectivité personnelle de ceux qui s'en réclament : elles sont produites, bien plus que reproduites. Elles sont l'expression collective de choix individuels qu'elles agrègent, elles procèdent, pour reprendre un vocabulaire classique, de l'*achievement* personnel, la réalisation de soi, bien plus que de l'*ascription*, la détermination par imputation à une tradition déterminée. »¹¹

La dimension des croyances et des valeurs peut donc relever de choix et d'engagements personnels et de tentatives d'agrégation de celles-ci dans un collectif qui se reconnaît dans une manière de produire la société.

11 M. Wieviorka, *Neuf leçons de sociologie*, Paris, Laffont, 2008, p. 21.

CHAPITRE 1

INVESTISSEMENT DE FORME ET RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION

Lorsqu'on est face à des exigences multiples, à une partition légale qui pourrait tendre à imposer un déchiffrement et un effacement anti-créateur de l'agent, il peut être utile de réaliser ce que les sociologues de l'acteur réseau appellent un « investissement de forme ». Ce geste interprétatif tend à la fois à la simplification et à la mise en lumière : on s'efforce de rendre saisissable la complexité, par exemple d'une pratique.

On peut considérer que ce que nous avons réalisé ci-dessus à propos de l'article 36 du décret inter-sectoriel est une première étape d'un tel processus. Nous pouvons en effet formaliser les exigences de cet article du décret via le tableau suivant.

Exigence d'élaboration collective	<i>Le projet personnel du jeune est le produit d'un travail d'équipe</i>
Exigence de collaboration	<i>Le jeune en est co-producteur</i>
Exigence de participation	<i>Ses parents peuvent participer à la production</i>
Exigence d'ancrage	<i>Ce projet personnel tient compte du vécu du mineur</i>
Exigence d'extension	<i>Et inclut des dimensions sociale et éducative autant que pédagogique</i>
Exigence de visée	<i>Le projet personnel doit permettre au jeune de continuer son apprentissage, tant en termes de compétences que de savoirs</i>
Exigence d'ajustement	<i>Le projet est revu avec le jeune chaque fois que nécessaire</i>
Exigence de diffusion	<i>Les parents sont informés de l'évolution du projet</i>
Exigence d'identification	<i>Le projet permet de faire émerger les difficultés rencontrées par le jeune</i>
Exigence de singularisation	<i>Le projet implique une approche de chaque jeune dans sa singularité</i>
Exigence stratégique	<i>Il appartient au service de trouver des solutions aux difficultés identifiées, notamment en construisant les outils adéquats</i>

Une deuxième étape consiste à considérer que ces exigences ne sont pas simplement juxtaposées : elles ne peuvent en effet être rencontrées séparément dans la pratique.

La question qui permet un réel « investissement de forme » porte dès lors sur les **relations de détermination** que certaines de ces exigences peuvent exercer sur d'autres.

On peut penser que telle ou telle de ces exigences sera adoptée comme prioritaire par tel SAS et qu'elle constituera dès lors **un point de vue structurant** par rapport aux autres exigences.

Nous allons donner deux exemples contrastés d'un tel fonctionnement.

UN PREMIER EXEMPLE D'INTERPRÉTATION

Pour ce service qui s'est livré devant ses collègues à un tel investissement de forme, il apparaît après analyse approfondie que c'est **l'exigence d'identification** (des difficultés vécues par le jeune) qui « tire » tout le dispositif d'élaboration du projet personnel.

Cette recherche d'identification implique d'une part :

- une suspension de la pression mise sur les apprentissages (pour éviter de ne proposer comme solution qu'un « encore plus de la même chose », enfouissant les difficultés plutôt que les révélant) ;
- une confiance accordée au collectif pour permettre l'émergence des difficultés ; pour ce service, celles-ci sont souvent liées à l'isolement du jeune et manifestées par lui.

Ce qui débouche sur un paradoxe apparent : le projet développé, c'est celui que le service a pour le jeune ; au départ, il est fréquent que le jeune n'en ait pas, si ce n'est de tenir un discours d'adaptation à l'adulte, qui occulte souvent une souffrance personnelle (ce discours d'adaptation prend des formes comme « j'ai vraiment envie de retourner à l'école », « de me remettre sur la bonne voie », etc.).

C'est dans les interstices d'un cadre collectif assumé que peut émerger l'expression d'une difficulté vécue, pendant que la dynamique collective peut fonctionner comme un cadre propice à l'élaboration de solutions, la première étant d'avoir fait pièce à l'isolement.

Ce qui est réputé consister en un projet personnel pour le jeune accueilli, c'est dès lors l'articulation de 3 dimensions :

- *un pari d'équipe ;*
- *un objectif personnalisé discuté régulièrement avec un travailleur, qui est le référent du jeune ;*
- *la possibilité pour ce dernier de mettre en œuvre un projet propre.*

Le pari d'équipe définit ce qu'elle se propose d'essayer de « tenir » par rapport à des difficultés rencontrées par le jeune, qui débordent le plus souvent le cadre des apprentissages. Par exemple : tenir le cadre de manière ferme pour permettre à un jeune de réussir à tenir ses engagements, ce qu'il n'arrivait pas à faire ; ce jeune était victime de maltraitance de la part de son père, mais la difficulté travaillée a été le respect des engagements. Ces paris sont toujours singuliers, évidemment : par exemple manifester de l'empathie pour qu'un jeune se dévoile un peu ; créer une ouverture envers l'un ou l'autre adulte ; repositionner des acteurs au sein d'une cellule familiale déstructurée...¹²

Un référent est désigné pour chaque jeune ; tous les 15 jours, une rencontre est organisée entre eux. Les paroles et les engagements sont consignés, souvent ponctués par des émoticônes qui permettent de communiquer les émotions. Le référent sert d'interface entre le jeune et l'équipe. L'objectif personnalisé peut être par exemple : diminuer une consommation problématique.

Le « projet propre » qui peut être défini constitue un premier pas dans la construction d'une solution : trouver un job étudiant, une aide par rapport à des difficultés psycho-affectives...

Entre ces trois dimensions, toutes sortes de relations sont possibles : la similitude, la complémentarité, la distinction. Il faut plutôt les voir comme une gamme ou une suite d'accords possibles qui vont connaître des évolutions.

On imagine dès lors que les compétences travaillées dans le service sont plutôt des compétences transversales : élaborer un scénario dans un atelier permet de travailler la maîtrise de l'écrit ; c'est essentiellement des compétences de procédures et de méthodes qui sont ainsi activées ou construites.

La « publicité » accordée au projet personnel est partielle : tout n'est pas d'office communiqué à tous ; les paris d'équipe, par exemple, ne sont pas d'office communiqués aux jeunes ; ce qui est communiqué aux parents est soumis au filtre et à l'accord du jeune.

Cette description, pour brève qu'elle soit, permet, nous l'espérons, de voir comment une exigence considérée comme prioritaire peut fonctionner comme un point de vue structurant et informer la manière dont les autres exigences décrétales peuvent être rencontrées.

¹² Les passages en caractères italiques constituent la retranscription de propos tenus tels quels par un(e) des participants aux travaux d'évaluation.

On peut voir par ailleurs quelle société est refusée dans cette interprétation de ce que peut être un « projet personnel » : le Service s'élève contre une société qui pratique l'activation, ce qui revient à dire qu'elle rejette la responsabilité de son état sur l'individu qui subit une privation de droit (comme le droit fondamental au travail).

L'« Etat social actif » ne l'est que dans l'examen de l'activation de l'individu, aux fins de vérifier s'il mérite une aide qui était autrefois inconditionnelle et dont les agents publics mandatés pour ce faire ne se privent pas de le priver dès que l'occasion s'en présente.

A rebours de cette pratique qui produit de la désagrégation sociale, le SAS assume sa part d'action, notamment dans un pari d'équipe et dans l'installation d'une dynamique collective qui tente de mettre un terme à une des causes de la « désaffiliation »¹³ : l'isolement.

Le Service dont nous observons les choix s'inscrit également en faux par rapport au « nouvel esprit du capitalisme », qui promeut une société où chacun doit voguer de projet en projet, en étant attractif et prêt au nomadisme permanent. Ce fonctionnement n'est de fait possible que pour une minorité et il signe une nouvelle forme d'exclusion : celle, irréversible, qui frappe ceux qui, ne disposant guère de capitaux valorisables (un réseau social fourni, des compétences rares, un fonds permettant de rebondir, etc.), sont peu appelés et deviennent invisibles et inappelables¹⁴.

Il s'agit d'une nouvelle forme d'inégalité et on comprend que le Service d'Accrochage Scolaire s'ingénie à en enrayer la fatalité.

Il ne peut le faire qu'au nom de sa croyance en la possibilité pour chacun de se produire, malgré les « effets de destin » que le verdict scolaire tend à provoquer, comme l'indique Pierre Bourdieu :

« (...) il faudrait aussi examiner le lien entre la nouvelle délinquance scolaire (...) et la logique de la compétition forcenée qui domine l'institution scolaire et surtout l'*effet de destin* que le système scolaire exerce sur les adolescents : c'est souvent avec une très grande brutalité psychologique que l'institution scolaire impose ses jugements totaux et ses verdicts sans appel qui rangent tous les élèves dans une forme unique d'excellence – dominée aujourd'hui par une discipline, les mathématiques. Les exclus se trouvent condamnés au nom d'un critère collectivement reconnu et approuvé, donc psychologiquement indiscutable et indiscuté, celui de l'intelligence : aussi n'ont-ils souvent d'autres recours, pour restaurer une identité menacée, que les ruptures brutales avec l'ordre scolaire et social (...) ou, comme c'est aussi le cas, la crise psychique, voire la maladie mentale ou le suicide. »¹⁵

Quatre questions d'évaluation sur la valeur des actions entreprises en matière d'élaboration d'un projet personnel peuvent être déduites de cette « interprétation » du cadre légal.

- L'articulation entre les trois volets du « projet personnel » permet-elle d'identifier dans une proportion significative les causes réelles du décrochage ?
- Est-ce que la temporalité imposée par le décret pour l'action est appropriée pour travailler ces causes identifiées par le SAS ?
- Est-ce qu'il est possible au sein de l'institution d'organiser des expériences structurantes pour faire vivre suffisamment le Projet Personnel de chacun ?
- Est-ce que le transfert des acquis de ces expériences dans d'autres environnements s'avère possible et à quelles conditions ?

13 Le terme de « désaffiliation » est employé par Robert Castel pour désigner deux processus distincts mais reliés : une perte de possibilité d'intégration dans l'axe professionnel (que préfigure la carrière scolaire) ; une privation de solidarités socio-familiales, qui aboutit à l'isolement si ce n'est à la stigmatisation. Cf. sur ce point J. Fastrès et E. Servais, « Des jeunes désaffiliés ? », www.intermag.be/images/stories/pdf_carnets/carnet_Castel.pdf

14 Pour un développement de ce point, qui constitue une étude des implications de la théorie de L. Boltanski et E. Chiapello pour les politiques de jeunesse, voir J. Blairon, *Entre incohérences et mensonges : jeunesses et politiques d'emploi*, *Antre Yoise*, n° 115, 2015, fr.calameo.com/read/0015457114544fbfc2eb9

15 P. Bourdieu, « Le nouveau capital », *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, coll. Points, 1994, pp. 49 et 50.

UN DEUXIÈME EXEMPLE D'INTERPRÉTATION DE L'ARTICLE 36 DU DÉCRET INTER-SECTORIEL

Un deuxième service donne plutôt priorité à l'articulation entre l'exigence de visée (continuation de l'apprentissage) et l'exigence stratégique (développement d'outils) : dès l'admission, le jeune est invité à définir une intention de travail ; en regard de cette intention, le point de vue des partenaires (la famille, le conseil de classe) est consigné et un descriptif de ce que le jeune va réaliser dans le service constitue la troisième partie du « projet personnel ». Le travail avec l'école fait partie intégrante de ce dossier. Par contre, les histoires personnelles ou familiales antérieures ne sont pas directement communiquées à l'équipe : cette temporaire « mise en suspens » est organisée pour permettre à chaque agent de ne pas projeter trop rapidement des attentes ou des stéréotypes ; il est attendu d'eux qu'ils portent sur le jeune un regard neuf, qu'ils créent du lien sur base d'un « ici et maintenant ».

Parmi les outils développés, la production de traces occupe une place importante.

Le jeune doit par exemple constituer un « carnet de bord » qui consigne un « débriefing » organisé après chaque atelier auquel il a participé ; ceci représente l'élaboration par chaque jeune accueilli de quatre fiches par jour.

Une rencontre hebdomadaire organisée avec le référent fait la synthèse de ce qui a été réalisé et des évolutions qui sont constatées ou non. Le carnet de bord pointe vers les compétences qui sont constatées ou acquises, mais aussi vers le ressenti du jeune.

Le jeune est aussi invité, à la fin de son parcours dans le SAS, à construire une « carte de vie » au sein d'un atelier artistique ; sur l'autre face de la carte, le jeune inscrit les éléments qui sont au travail, eux aussi formulées en termes de compétences ou de besoins.

Cet outil est utilisé pour dialoguer avec la famille et avec le conseil de classe. Ce dialogue, l'organisation de la circulation de l'information sont une des missions du référent. Là où, dans l'exemple précédent, le référent permettait la tenue d'un colloque singulier avec le jeune, ici il fait fonction d'intermédiaire, il fait circuler les paroles.

Cette interprétation de l'élaboration du projet personnel pointe clairement vers l'aval : le retour à l'école ; les traces doivent révéler le sens d'une progression. A charge évidemment pour les travailleurs du service d'être vigilants au double sens possible des choses : ce qui peut apparaître comme une stagnation ou une non-évolution ou une difficulté à se projeter dans le chef du jeune peut représenter un temps d'arrêt nécessaire.

La ligne institutionnelle à suivre est clairement définie autour de la question « quel sens peut-on trouver à ce qui se passe ? » ; la créativité est requise dans le chef des adultes pour arriver à mettre concrètement ce sens au travail.

Bien des points semblent opposer les deux « interprétations » du cadre légal auquel ce travail d'analyse se réfère : le « projet personnel » dans le premier cas porte sur l'amont, sur l'identification des difficultés vécues par le jeune ; le second, plutôt vers l'aval (la progression dans l'acquisition de compétences permettant un retour à l'école). Le rôle du référent dans le premier cas est centré sur la tenue d'un colloque singulier avec le jeune ; dans le second, il joue aussi le rôle d'intermédiaire entre le jeune, le service, la famille et le conseil de classe. Dans le premier cas, logiquement, la diffusion du projet est plutôt restreinte ; elle est notamment filtrée par le jeune. La deuxième interprétation vise plutôt à une diffusion large (des réalisations du jeune peuvent par exemple circuler à l'école voire y être partiellement effectuées).

Mais on peut aussi considérer que les deux approches se rejoignent sur l'essentiel : la vision de la société que ces interprétations veulent combattre.

Les deux associations opposent leur créativité aux « effets de destin » qu'un verdict scolaire défavorable peut produire. Cette créativité, qui constitue le fonds de leurs valeurs et croyances, vise à offrir un support permettant aux difficultés de subjectivation du jeune de s'identifier et de se travailler : retrouver du sens, suspendre une pression excessive, alléger un poids inhibant. Parmi ces difficultés, l'exigence du « projet » permanent occupe une place centrale, entraînant, comme nous l'avons vu, des effets d'exclusion d'un nouveau genre envers ceux qui, pour plagier une publicité bancaire, ne sont pas capables de « décider d'avancer » (sans d'ailleurs qu'une direction soit clairement définie).

Ce qui devrait constituer la manifestation de l'exercice d'une liberté (se construire, se définir, se créer) s'est en quelque sorte retourné, pour les jeunes les moins favorisés, en contrainte normative programmée assez paradoxale.

C'est d'ailleurs en regard de ce paradoxe que la deuxième « interprétation » peut se poser deux questions d'évaluation spécifique :

- Comment se vit la tension, dans telle situation, pour tel jeune, entre la recherche de sens et l'approche concrète par construction d'outils orientés vers les compétences acquises et à acquérir (qui risque toujours de devenir auto-suffisante) ?
- Quelle vigilance se donne-t-on par rapport au retour éventuellement subreptice des logiques de « progression obligée » ? Le vécu par les travailleurs et les jeunes des périodes de « sur place », de « stagnation », de non projection peut constituer un matériau très adéquat pour cette question d'évaluation.

CHAPITRE 2 - LES MANIÈRES ET LES CHOIX

DÉPLOIEMENT D'UN RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION IDENTIFIANT LA VARIÉTÉ DES POSSIBLES

Dans le chapitre qui précède, nous avons montré qu'un « investissement de forme » portant sur les exigences d'un cadre légal pouvait permettre à des agents d'identifier **le point de vue structurant** qui guide, implicitement le plus souvent, leurs pratiques. L'identification de ce point de vue et de ses conséquences peut inspirer des questions d'évaluation pertinentes.

Nous voudrions maintenant illustrer le chemin en quelque sorte inverse. La démarche consiste alors à déplier un maximum de possibles pour réouvrir des questions à propos des pratiques effectives : pourquoi avoir fait ce choix ? Pourquoi ne pas tenter telle autre approche ? Est-on d'accord de dire que c'est cette dimension qui est en jeu dans la pratique ?

La pratique de l'évaluation correspond alors à une visée de **révélation** et d'**ouverture** éventuelle.

La comparaison de différentes façons de répondre à des exigences législatives est évidemment un puissant adjuvant pour procéder de la sorte : l'existence de différences, d'écarts, de divergences d'« interprétations » permet à chacun un retour réflexif assez approfondi sur ses propres implicites.

DIX EXEMPLES DE QUESTIONS DE RÉVÉLATION ET D'OUVERTURE

Nous communiquons ici des exemples de semblables questions que la comparaison des pratiques nous a permis de construire.

Notons que si ces questions portent sur des manières de faire, leur formulation indique le plus souvent quels sont les enjeux qui sont engagés dans ces « manières ».

L'orientation de ce type de question porte donc davantage sur le « pourquoi ? » que sur le « comment ? ».

En filigrane des questions communiquées, on retrouvera évidemment les éléments du prescrit légal.

EXEMPLE 1 DYNAMIQUE COLLECTIVE ET PROJET INDIVIDUALISÉ

Comment le travail sur le projet personnel s'articule-t-il à une dynamique collective ?

Quel(s) est (sont) le(s) « sens » de l'articulation, par exemple dans une logique de condition/conséquence ? Le projet individualisé est-il par exemple posé comme un « préalable » à une inscription dans une dynamique collective ?

Les jeunes sont-ils tous considérés comme équivalents par rapport à cette articulation ?

Quelles sont les zones de tension qui se manifestent éventuellement et comment les réguler ?

EXEMPLE 2 LA DIFFUSION DU PROJET PERSONNEL

Quelle(s) communication(s) du projet personnel à qui, pourquoi et comment ? Pour favoriser quelle construction ? Y a-t-il eu des demandes de communication exprimées par un partenaire qui n'ont pas été suivies et si oui, au nom de quelle justification ? Qu'est-ce que ça révèle du projet pédagogique ?

EXEMPLE 3 LE POUVOIR

Quelles sont les pratiques relatives au projet personnel qui sont imposées, négociées, laissées au libre choix du jeune ? Quelle cohérence est-elle impliquée dans cette distribution du pouvoir ? Quel sont les lieux de décision et de pilotage du projet personnel et quels sont les protagonistes qui y sont impliqués ? Quelle articulation existe par rapport à la « base volontaire » qui préside à l'inscription d'une jeune dans un SAS ?

EXEMPLE 4 LA PARTICIPATION

Quelles sont les attentes en termes de participation du jeune à la construction de son projet personnel ? Sont-elles réalistes ? Sur quelles expériences concrètes propres au jeune ces attentes sont-elles fondées ? Qui porte le poids de cette participation attendue ?

EXEMPLE 5 LA MODÉLISATION

Sur quel « patron » éventuel la confection du projet personnel est-elle calquée (par exemple une matrice objectifs/moyens/résultats). Pourquoi ce choix ? Quelle place est laissée aux routines, aux moments creux en termes de sens, aux renversements de situation ?

EXEMPLE 6 LES INTERMÉDIAIRES

Quel « intermédiaire » (texte, dessin, entretien...) est-il mobilisé dans le cadre de la construction et la communication d'un projet personnel ? Avec quelle accessibilité pour le jeune et pour quel effet ?

EXEMPLE 7 L'AMONT ET L'AVANT

Est-ce que le projet personnel vise à travailler les causes du décrochage ou est-ce qu'il vise plutôt à préparer d'emblée un raccrochage ?

Sa forme lui permet-elle de remplir cette fonction ? Quel rôle jouent éventuellement dans l'élaboration du projet les acteurs extérieurs au service ?

EXEMPLE 8 LES SIGNES QUI INTERROGENT

Certains comportements de jeunes paraissent peu compréhensibles aux travailleurs, comme « venir simplement poser ses fesses (alors qu'on est demandeur) » ou « ne rien vouloir ». Une lecture à « double face » est souvent nécessaire pour les comprendre, leur sens s'écartant bien souvent de l'apparent. Ces comportements peuvent aussi être utilisés comme révélateurs des choix implicites et des pratiques effectives de l'association.

EXEMPLE 9 L'ENGAGEMENT

Cet axe vise à s'arrêter sur le statut des propositions qui composent le Projet Personnel. Sont-ce de simples hypothèses de travail ? Sont-elles considérées comme des engagements du jeune vis-à-vis du service ? Ces propositions sont-elles considérées comme des vérités ? Etc.

EXEMPLE 10 L'ACCESSIBILITÉ DES PROPOSITIONS STRATÉGIQUES

(DES « SOLUTIONS » ÉLABORÉES POUR ASSURER LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES OU LA REPRISSE D'UNE SCOLARITÉ)

Cette question de l'accessibilité peut se décliner en au moins quatre sous-catégories :

L'accessibilité pratique : est-ce que les jeunes sont suffisamment compétents ou préparés pour réaliser ce qui leur est demandé en la matière (par exemple évaluer les effets d'un atelier) ?

L'accessibilité physique : est-ce que les jeunes ont accès à leur « dossier » tel qu'il est élaboré par le service, éventuellement à quelles parties de celui-ci et à quelles conditions ?

L'accessibilité temporelle : est-ce que le jeune a engrangé suffisamment d'éléments au moment où il est invité à participer à l'élaboration de solutions ?

L'accessibilité subjective : est-ce que le Projet Personnel est « croyable » pour le jeune ? Est-ce qu'il a pris du sens pour lui ou est-on resté dans l'ordre du factice ou de l'extériorité (« ce n'est pas mon affaire ») ?

DES EXEMPLES D'OUVERTURE PAR COMPARAISON

L'usage évaluatif de ces questions, nous l'avons dit, relève de l'ouverture au niveau des pratiques. La comparaison des réponses apportées par tel ou tel service permet à chacun de se demander s'il ne s'inspirerait pas de l'expérience de ses collègues. Le schème global de la réflexion est alors : pourquoi pas et si oui (ou non) pourquoi ?

Nous allons donner quelques exemples de réponses qui ont pu amener des débats, susciter des initiatives ou faire émerger des repères.

EXEMPLE 1 DYNAMIQUE COLLECTIVE ET PROJET INDIVIDUALISÉ

Ce service propose par exemple trois portes d'entrée qui peuvent s'articuler.

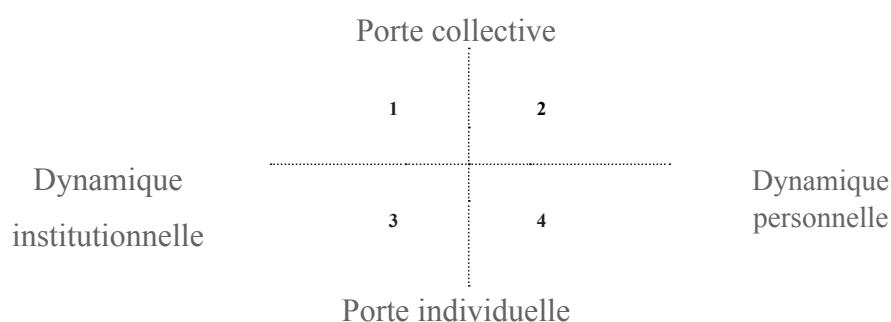
La première porte d'entrée est le projet collectif basé sur une séquence de 12 semaines. C'est un cycle construit où les activités s'agencent pour faire un continuum progressif.

La deuxième porte d'entrée est le projet à destination des élèves en rupture profonde avec l'école. Pendant longtemps, le terme « phobique scolaire » a prévalu, mais cela n'était pas idéal. Pour le moment, certains les appellent les Comportements d'Évitement Physique de l'École (CEPE). Il semble important de déconstruire la charge symbolique des mots utilisés. Pour ces jeunes-là, on leur propose de venir au SAS dans des activités individuelles à l'écart du grand groupe. L'objectif est souvent de préparer l'insertion dans le module 12 semaines. Certains jeunes ont parfois besoin d'une très longue période d'isolement pour retrouver un désir de collectif. Parfois, cela peut durer plusieurs mois.

La troisième porte d'entrée est le projet « halte 18 ». C'est un module qui prépare à l'alternance à destination des élèves de 17 ans et plus. Il vise à préparer le passage vers l'âge adulte. Les élèves ont par exemple le choix d'aller au CEFA et de rechercher une mise à l'emploi à travers un stage.

Les élèves ne peuvent faire qu'une seule fois le module. Il est possible qu'un élève enchaîne les modules : soit porte 2 et porte 1, soit porte 2 et porte 3. On s'adapte en fonction des besoins du jeune.

Le débat qui a porté sur cette approche a permis d'affiner la réflexion en distinguant l'axe des logiques d'action (« porte » collective ou « porte » individuelle) et l'axe des dynamiques (la dynamique institutionnelle, d'une part et la dynamique personnelle (du jeune), d'autre part. En croisant les deux axes, on obtient un schéma qui permet d'interroger les articulations qui sont à l'œuvre.



Dans la *position 1*, on trouve des pratiques où un programme est fourni, parfois imposé ; il mise sur les relations groupales.

La *position 2* évoque des situations où, dans les interstices de ce programme collectif, un projet personnel commence à émerger.

La *position 3* concerne des actions de sollicitation, de relance, d'invitation à la réflexivité destinées à un jeune individuellement.

Enfin la *position 4* correspond à des actions où le jeune se construit une trajectoire, par exemple dans l'exemple « halte 18 » exposé ci-dessus.

EXEMPLE 2 LA DIFFUSION DU PROJET PERSONNEL

L'exemple travaillé concerne la sortie du SAS. La transition est toujours délicate, mais elle l'est probablement d'autant plus si le jeune retourne dans son école. Beaucoup de questions peuvent se poser : qu'a fait le jeune ? Qu'est-ce qu'un SAS ? Est-ce que le jeune a « changé » ?

Un service expose que dans certains cas il organise une communication des réalisations qui ont été à l'actif du jeune, non seulement aux enseignants, mais aussi aux ex voire aux nouveaux condisciples.

Les questions du débat illustrent bien le « pourquoi ? » ou le « pourquoi pas ? » :

- Est-ce que ce n'est pas une expérience stigmatisante pour le jeune ?
- Est-ce que ça lui permet une sortie du rôle assigné par exemple par sa « réputation » ?
- Est-ce que ça permet aux autres de sortir des fantasmes à propos du SAS ?
- Est-ce que ça aide à affronter la peur de l'inconnu ?
- Est-ce que ça aide à passer d'une dynamique de classe (souvent problématique) à une autre ?

EXEMPLE 3 LE POUVOIR

Nous avons vu précédemment que tel service raisonnait en n'attendant pas du jeune qu'il soit porteur d'un projet, considérant le poids que cela peut faire porter sur ses épaules. Il assume alors « *d'avoir, lui, un projet pour le jeune* ». Ceux qui parient sur cette approche attendent donc du jeune une adhésion suffisante à ce que le Service lui propose.

Parfois, l'imposition peut aller plus loin.

Revenons à ce service qui propose une « *porte individuelle* » à des jeunes que l'on décrit souvent comme en proie à une « *phobie scolaire* ».

Le service expose ainsi ses pratiques par rapport à cette problématique.

« Il est important de créer des déséquilibres, des contextes moins confortables, pour permettre au jeune de retrouver par lui-même de la stabilité. Cela permet d'expérimenter les différents possibles et de se créer pour la suite une boîte à outils adaptée et riche. »

Un jeune enfant qui apprend à marcher, il doit trébucher et se relever pour progressivement y arriver. Pour l'adolescent, il faut également lui permettre parfois de tomber plusieurs fois pour lui permettre d'avancer seul par la suite. Le boulot du SAS, c'est de créer des situations pour que l'adolescent apprenne à fonctionner différemment. »

Plus concrètement, voici comment les choses s'organisent :

« Le jeune est, dans un premier temps, souvent laissé seul. L'idée de base est qu'on ne fait rien avec le rien. Il faut créer un contexte qui va permettre à la demande d'émerger. L'élève phobique a souvent créé un environnement familial sécurisant. C'est par exemple sa chambre. Le travail consiste à recréer un deuxième lieu sécurisant dans un autre univers. Le temps passé à ne rien faire au SAS doit permettre au jeune de se sécuriser dans ce lieu étranger. L'idée est de favoriser la transposition du sentiment de sécurité dans un nouveau lieu. Cela peut prendre parfois des mois. »

Des indicateurs, comme le dépôt d'affaires personnelles dans la pièce, permettent de se rendre compte que le processus s'installe. Un fois que la sécurité est gagnée, il est possible de démarrer une deuxième phase basée notamment sur le déséquilibre. Le jeune peut se voir bousculer dans son confort pour lui permettre d'exprimer une demande. Ces actes qui rompent un équilibre naissant ne sont pas toujours bien compris par les partenaires. Il faut savoir que souvent les jeunes phobiques sont des jeunes obéissants, il est important de les aider à désobéir pour s'affirmer. La possibilité pour le jeune de rejoindre les activités collectives est corrélée au fait qu'il puisse s'affirmer un minimum. »

EXEMPLE 4 LA PARTICIPATION

La gamme des déclinaisons de cette dimension s'est révélée très large.

Certains se réfèrent ainsi à la pédagogie institutionnelle et s'organisent pour que la plupart des décisions soient prises de concert dans une sorte de « Conseil » qui n'est pas sans rappeler, de fait, les expériences de Fernand Oury dans sa classe coopérative¹⁶.

Pour d'autres, c'est le poids du projet personnel à concevoir qu'il est nécessaire de partager. Un service se donne comme point de repère qu'au moins un adulte ait l'impression d'avoir une accroche relationnelle suffisante pour qu'une prise en charge puisse se poursuivre. Une seule accroche avec un adulte peut justifier que tous les autres animateurs assument que rien ne se fasse (à l'instant « T ») de constructif dans leurs propres ateliers. Par contre, si à un moment donné, l'équipe constate qu'elle est la seule à porter le projet, il faut peut-être qu'elle en tire les conclusions.

Dans cet exemple de traces du travail opéré par un référent, on voit que la participation du jeune à l'analyse de sa situation et de son évolution est recherchée :

« Le premier document est utilisé lors de la rencontre hebdomadaire avec le référent. Il sert de trace des échanges et se présente en deux colonnes : la première colonne recolte le discours du jeune et la deuxième colonne est utilisée par le référent pour noter ses interprétations.

Un deuxième document relatif au travail en atelier existe sur le même format : une colonne pour noter les observations réalisées par l'animateur (c'est-à-dire les faits) et une deuxième colonne pour recueillir les « interprétations » de l'équipe. Ces interprétations sont produites en équipe lors de la réunion hebdomadaire. Les interprétations peuvent être plus ou moins communes. C'est le référent qui prend note en réunion d'équipe.

Le troisième document est un état des lieux qui reprend les ressources, les difficultés, les interprétations des enjeux, les besoins spécifiques ou les outils particuliers qui ont été mis ou vont être mis en place.

En outre, une synthèse écrite est réalisée tous les deux mois sur base des documents précédents. Il est précisé que les enjeux identifiés par l'équipe peuvent évoluer en cours de route.

Une ligne de force reste de s'appuyer sur les ressources et les difficultés du jeune. Ce point d'ancrage permet de sortir des interprétations et permet de répondre aux besoins des jeunes lors des activités réalisées dans le SAS.

Exemples de réponse aux besoins du jeune : rencontre supplémentaire avec les parents ou un organisme de placement, un travail d'éclaircissement autour d'une filiation non discutée avec le jeune, etc. »

Dans cet autre exemple, c'est un partage des expertises qui est défini, qui implique des logiques de diffusion des nouveaux éléments du projet personnel :

« Le jeune s'entend dire que l'expert de la difficulté, c'est lui. Le service se définit au contraire comme des professionnels de l'aide. Chacun est reconnu dans son expertise. Si un changement apparaît, notamment à la maison, le jeune est invité à en faire part. Or ce changement est souvent prévisible et au rendez-vous, cela permet de travailler. Après, le SAS doit tenir dans la durée. Le partenariat avec les parents est important. Ils peuvent contribuer à accompagner positivement le changement initié par l'intervention du SAS. Ils sont d'ailleurs souvent briefés en dehors de la présence du jeune. »

Qu'il s'agisse du partage du pouvoir décisionnel, de la dimension de projet, de l'analyse de la situation ou des expertises, la gamme est très large, ce qui peut donner des idées du type « pourquoi ne pas faire participer les jeunes à tel niveau ? ».

16 A. Velasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Volumes 1 et 2*, Paris, François Maspéro, Textes à l'appui/pédagogie, 1974.

EXEMPLE 5 LA MODÉLISATION

On sait que certaines matrices dominantes, d'inspiration technocratique, comme la trilogie « objectifs/moyens/résultats » laissent peu de place à la créativité, à l'accueil de l'inconnu, du non prévu, de l'inattendu. Il y en d'autres qui tentent d'échapper à cet écueil : par exemple la matrice « visées, paris, effets observés », qui ne néglige pas les enjeux (qui dépassent de loin la formulation en « objectifs »), laisse à l'action un statut plus ouvert (« paris »), admet que les effets sont toujours partiellement autres que ceux que l'on avait pu concevoir.

Tel service procède ainsi de manière assez ouverte en donnant une place à l'auto-évaluation que le jeune peut faire de ce qui est occupé à se jouer. Le support proposé pour cette auto-évaluation encouragée tourne autour de l'enjeu de la subjectivation (de la construction du jeune comme sujet, notamment de son expérience) :

« Comment le jeune se situe ? Comment il se connaît ? Quelles sont ses capacités de travail avec les autres ? Quelles sont les perspectives pour demain ? En général, les catégories tournent autour de la relation à soi, de la relation aux autres, de la relation au travail et de la relation à l'avenir. »

EXEMPLE 6 LES INTERMÉDIAIRES

La créativité des services est très grande en la matière et elle donne évidemment lieu à des partages très inspirants.

Nous avons déjà évoqué supra l'usage d'émoticônes ou la création de cartes de vie.

Cet autre service invite le jeune, dès la procédure d'admission, à réaliser deux « mind mapping » à partir de deux questions :

*« De quoi est-ce que j'ai besoin dans ma vie pour me sentir bien ? »
« De quoi est-ce que j'ai besoin pour me sentir bien au SAS ? »*

Cet autre ponctue la fin de la présence dans le service par la réalisation d'un « chef d'œuvre » :

« Il s'agit d'un travail qui représente le passage au SAS. Cela permet de conscientiser le parcours réalisé et de fixer les apprentissages qui en découlent. Le chef d'œuvre peut prendre différentes formes. L'outil qui marche le mieux, c'est le journal créatif. Cela contribue à renforcer les prises de conscience et améliore encore le recul du jeune sur sa situation. »

Si d'autres recourent au questionnaire et misent sur l'écrit, ce choix fait débat :

« Le questionnaire et l'expression écrite produisent une relation duale pas d'office pertinente. La capacité de verbaliser quelque chose ne signifie pas d'office une capacité d'évoluer. [Le service] constate que chez certains jeunes, cette évolution est évidente, et donc il n'y a pas besoin d'outils particuliers. Chez d'autres, ce type d'outils ne produit rien et se révèle souvent superflu ou fastidieux. L'équipe teste une pratique qui consiste à lire au jeune une lettre qui reprend les observations que l'équipe pose sur lui. Par ce courrier, le jeune est invité à recevoir un point de vue subjectif sur lui. Cela se fait souvent à la veille des vacances. [La direction] explique qu'il est important de lire la lettre avec le jeune et d'accompagner la manière dont celui-ci reçoit les informations reprises dans la lettre. »

Mais les intermédiaires ne se limitent évidemment pas à ceux qui sont produits par les jeunes accueillis. D'autres, nous allons le voir sont produits par le Service lui-même à l'intention de partenaires.

EXEMPLE 7 L'AMONT ET L'AVAL

Nous avons vu que certains services donnaient priorité à un travail sur l'amont (les causes du décrochage), tandis que d'autres organisaient leur travail en le centrant plus directement sur l'aval du passage au SAS.

La production de « bilans » incarne ce choix prioritaire tout autant qu'elle le révèle.

Ainsi, pour certains services, qui se centrent plus sur l'identification des causes du décrochage, nous l'avons vu, le « bilan » aura tendance à porter sur les compétences transversales acquises par rapport aux attentes exprimés au départ et l'optique sera plutôt de procéder à un bilan « sur mesure » pour chaque jeune. Celui-ci pourra d'ailleurs en être le destinataire prioritaire voire, pour certains points, exclusif.

Cet autre service procède plutôt à des bilans successifs clairement orientés vers les compétences liées à l'apprentissage.

« Lors de ce premier mois [passé par le jeune dans le service], la première semaine est consacrée à l'établissement d'un bilan de compétences. Ce travail s'appuie sur une expérience interne de plus de 15 ans. Les outils ont été établis par la logopède [qui travaille à mi-temps dans le service]. Cela se caractérise également par la possibilité de rencontrer chaque éducateur en individuel pour réaliser un petit travail autour de thématiques diverses. Scolaires, mais également liées à la vie quotidienne ou encore à l'établissement d'un arbre généalogique. Le jeune est également invité à passer un test de niveau. Le SAS dispose de trois tests de niveau : un bilan de milieu des primaires, un bilan CEID et un bilan CESS. Les questionnaires peuvent être émaillés de petits tests pour vérifier la présence d'un dyscalculie ou d'une dyslexie. Ce travail aide à orienter le jeune au mieux à la fin de la prise en charge. Par exemple : si le jeune a des difficultés en français, il ne va pas lui être conseillé de reprendre une formation en bureautique par exemple. »

Ces pratiques contrastées méritent cependant deux commentaires.

En premier lieu, les choix de travail de type « amont » ou de type « aval » ne constituent pas des alternatives tranchées ; nous ne sommes pas dans une logique disjonctive de type « l'un ou l'autre ». Il s'agit plutôt de l'établissement d'une priorité qui fera une place à l'autre dimension ; nous avons pu parler de « Position majeure » et de « position mineure ». Dans le dernier exemple, le travail sur l'arbre généalogique ressortit bien entendu à un travail sur l'amont, qui s'intègre dans la « majeure » du bilan de compétences et la complète.

En deuxième lieu, il faut absolument se garder d'une interprétation « en soi » du choix de travail prioritaire – et encore plus d'un jugement de valeur de type idéologique (qui, immanquablement, va tendre à préférer le travail centré sur l'aval). Or les débats et comparaisons de pratiques ont bien montré que ce choix n'était pas posé par le service « ex nihilo » ou de façon auto-centrée ; la prise en compte de l'environnement est prégnante dans les raisonnements. L'analyse des types de difficultés vécues par les jeunes (à toutes sortes de moments, les services constatent « on n'a pas les mêmes jeunes », évoquant notamment la paupérisation qui sévit dans les grandes villes) et le constat objectif de l'offre scolaire jouent un rôle prépondérant dans le choix de la logique de travail prioritaire. Dans telle région, le nombre d'écoles avec lesquelles le service peut travailler est très élevé ; dans telle autre, les places manquent cruellement.

EXEMPLE 8 LES SIGNES QUI INTERROGENT

La lecture « à double face » des éléments observés qui interpellent est probablement une compétence essentielle pour travailler dans un SAS. Nous pouvons entendre par là qu'un comportement, une attitude, une communication peuvent signifier d'une manière très différente de l'apparence à travers laquelle elle se donne.

Nous pouvons rappeler par exemple, à la suite du sociologue Francis Danvers que la passivité est toujours une action : si ce comportement ne paraît pas rationnel par rapport à des objectifs fixés, il l'est peut-être par rapport à des opportunités, au contexte qui les définit, au jeu des autres acteurs¹⁷.

Autre exemple : le comportement d'un jeune en rupture qui transgresse beaucoup à l'intérieur du SAS. Une lecture univoque risque de faire passer l'équipe à côté d'un point central : le jeune est présent tous les jours.

Les signes à interpréter sont ainsi souvent révélateurs des limites effectives qu'une équipe peut se donner dans son intervention, sans parfois vraiment s'en apercevoir.

¹⁷ Cf. sur ce point F. Danvers, *S'orienter dans la vie, la valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Presses universitaires Septentrion, 2009, p. 23.

EXEMPLE 9 L'ENGAGEMENT

Nous entendons par là le statut qui est donnée aux affirmations et propositions du jeune et, par voie de conséquence, le degré de conformité qui est exigé de lui par rapport à des propositions qu'il a pu énoncer.

Pour ce service, par exemple, les propositions de travail formulées au départ par le jeune sont consignées par lui dans une lettre qu'il écrit au service :

« La lettre, qui est demandée lors des rencontres d'admission, est le point de départ d'un dialogue qui s'installe. Il est toujours possible d'y revenir si cela est nécessaire, mais ce n'est pas d'office le cas. Cette lettre de motivation sert avant tout à informer les collègues. Le jeune est informé de cet usage. Il sait que les animateurs vont faire sa connaissance à travers ce premier écrit. »

Il est clair que si on veut redonner une chance à la création de soi, dans un contexte qui lui était devenu défavorable, il faut parier sur la possibilité de transformations et donc d'ajustements multiples.

Pour cet autre service, l'issue du travail avec le SAS doit elle-même rester dans l'ordre des « hypothèses possibles » :

« Est-ce qu'on qualifie ce qu'est le jeune ? Ou est-ce qu'on émet des hypothèses ? (...) Les difficultés de l'équipe c'est une chose, mais il faut se préserver du souhait de détenir une vérité dévoilée. En cela, il est important de s'inscrire dans des questions ouvertes, dans l'élaboration d'hypothèses toujours fragiles. Il convient de laisser le champ ouvert sur ce que le jeune peut devenir. Il faut se partager le poids sur le devenir. Une recherche collective de l'équipe ne peut se concevoir que dans cette perspective. (...)

Une autre dérive serait le souhait de mesurer le degré de sincérité du jeune. Le pari d'équipe (ou un dispositif similaire) répond à un besoin de projection des adultes, mais ne peut prétendre représenter tout l'enjeu de la prise en charge. Il existe une plus-value pour l'équipe de ne pas porter seule toute la responsabilité du devenir d'un élève. Chacun doit prendre sa part. »

Ce type de démarche ne peut évidemment que s'inscrire en faux contre la tendance sociétale dominante à réfléchir dans une logique « opérationnaliste »¹⁸, voire à ne trouver légitime qu'une telle approche. Des attentes normatives en découlent souvent, qui constituent au fond un obstacle pour tous les agents qui ne veulent pas se résigner à l'état donné des choses (et par exemple aux inégalités produites)¹⁹

EXEMPLE 10 L'ACCESSIBILITÉ DES PROPOSITIONS STRATÉGIQUES

(DES « SOLUTIONS » ÉLABORÉES POUR ASSURER LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES OU LA REPRISSE D'UNE SCOLARITÉ)

Nous avons par exemple insisté sur la dimension subjective de ces solutions. Est-ce qu'elles sont « croyables » pour le jeune lui-même ?

C'est l'occasion encore une fois, à la fin de cette partie, de rappeler qu'aux yeux de l'analyse institutionnelle, l'évaluation d'une pratique (ici l'élaboration d'un projet personnel et ses enjeux) se doit d'investiguer son lien avec une société en train de se produire.

C'est ce que réalise bien la direction de ce service lorsqu'elle répond à une objection sur la manière dont s'opère sa procédure d'admission ; on se souvient que deux questions sont adressées au jeune :

« De quoi est-ce que j'ai besoin dans ma vie pour me sentir bien ? »

« De quoi est-ce que j'ai besoin pour me sentir bien au SAS ? »

A la question de savoir si ces questions paraissent crédibles au jeune qui arrive, compte tenu de sa situation, la directrice fait remarquer, d'une part, que les réponses apportées permettent le plus souvent de construire un « bel état

¹⁸ Cette logique fait l'impasse sur les visées pour se centrer exclusivement sur des opérations concrètes qui sont conçues par ceux qui se sont arrogé le monopole de leur programmation.

¹⁹ Sur ce point, on pourra se reporter à J. Blairon, « Nouvelles « créatures » et uniformisation », <http://www.intermag.be/images/stories/pdf/nouvellecreature.pdf>.

des lieux ». Que, d'autre part, le thème du respect y est omniprésent.

Nous ne pouvons que constater dans ce cas que c'est bien une des questions centrales dans la production des sociétés contemporaines qui apparaît comme l'enjeu majeur, comme le fait remarquer Alain Touraine :

« Je voudrais introduire ici, très vite, une notion théorique très contestable et très fondamentale pour moi : que signifie « parler de droits » ? Cela veut dire que nous sommes des êtres humains parce que nous avons une certaine « réflexivité », une capacité à nous représenter à nous-mêmes, à créer des images de nous-mêmes sur une grotte ou sur Internet peu importe. Par conséquent, nous avons la capacité de nous définir par rapport à nous-mêmes (de faire appel à des critères que nous appelons « humains »). Si vous vous baladez dans le monde n'importe où et que vous parlez aux gens, que vous disent les gens ? Que vous demandent-ils ? Toujours les mêmes mots sont employés : je demande à « être respecté », je demande à « ne pas être humilié », je demande à « être traité comme un être humain ». Ça peut prendre les formes les plus diverses, mais trouvez-moi des endroits où les gens disent « humilié, moi je m'en fiche » ou « être respecté moi, je m'en fous parce que je ne respecte personne » ! Ce n'est pas vrai. Ce rapport de soi à soi, cette conscience de soi, « ne pas être humilié », pour moi c'est probablement le plus élémentaire, le cœur du cœur des demandes humaines de toujours et d'aujourd'hui en particulier. »²⁰

20 A. Touraine, « Comprendre le monde d'aujourd'hui », conférence du 16 janvier 2006 à Bruxelles, http://www.intermag.be/images/stories/pdf/cf_touraine.pdf.

II^{ÈME} PARTIE

UNE PROCÉDURE D'ÉVALUATION PLUS CRITIQUE : LE RECOURS À UN ANALYSEUR

Nous voudrions ici proposer une deuxième approche évaluative des pratiques d'accrochage scolaire qui s'articule à la précédente, mais présente un degré de réflexivité critique plus élevé.

L'idée est d'introduire dans l'examen comparé des pratiques un **analyseur**.

Le terme « analyseur » est connu dans les pratiques d'analyse institutionnelle. René Lourau et Rémi Hess, par exemple, y avaient très régulièrement recours.

Un analyseur, c'est un objet au sens large qui est introduit dans une situation pour y faire apparaître des contradictions et/ou des rapports de pouvoir.

Un analyseur classique dans les pratiques d'analyse institutionnelle des années 60 était l'argent. Pour certains intervenants, cette question était même devenue un impératif lors du démarrage d'une intervention institutionnelle. Dans ce contexte, l'équipe d'intervention institutionnelle interpellait le groupe qui lui avait passé commande en lui demandant de débattre de la question « *L'intervention, le fait de sortir des problèmes évoqués dans la commande, à vos yeux, cela vaut combien ?* ».

Une deuxième série de questions portait ensuite sur le rapport entre les destinataires de la commande et ses destinataires : « *Qui va payer ? Si c'est l'institution qui paye, est-ce que cela vous pose un problème (par exemple : puisque vous êtes en conflit avec votre hiérarchie) ?* ».

Ces questions introductives permettaient d'ouvrir rapidement les échanges et provoquaient une mise à plat des rapports de force, mais aussi des degrés d'implication des participants.

Elles pouvaient aussi être parfois très délicates à manier. René Lourau a par ailleurs reconnu qu'il pouvait éprouver quelque gêne à procéder de la sorte, allant jusqu'à déléguer cette tâche à ses assistants.

Nous pensons que des objets immatériels peuvent constituer de semblables analyseurs.

Par exemple, l'introduction d'un schéma proposant la distinction des tâches de contrôle et d'évaluation, assorti de questions portant sur le qui (contrôle ?, évalue ?), le quoi (des résultats ?, des procédures ?, des effets ?, des personnes ?), le pourquoi et le comment peut constituer un excellent révélateur des rapports de pouvoir dans une institution.

Dans le cas des pratiques d'accrochage scolaire et dans le cadre du travail participatif d'élaboration d'outils d'auto-évaluation fourni par les co-signataires de ce texte, il a semblé utile, à un moment charnière du processus, de recourir à un « analyseur-texte » : un chapitre du livre que Jean-Pierre Le Goff a consacré à un bilan critique de mai 68, près de quarante ans plus tard : *Mai 68, L'héritage impossible*²¹.

POURQUOI CET ANALYSEUR ?

Le projet de J.-P. Le Goff, qui a été impliqué de près dans cette révolution culturelle, est qu'il est nécessaire d'en faire un bilan précis et sans concession, pour éviter deux postures problématiques : la liquidation pure et simple (on se souvient que c'était ce qu'avait annoncé vouloir faire Nicolas Sarkozy) ; l'encensement aveugle.

J.-P. Le Goff avance la thèse que si l'influence de mai 68 a été considérable, notamment dans la progression de l'individualisme, il existe dans ce mouvement une part d'héritage impossible à assumer aujourd'hui : ses excès, ses échecs déniés.

J.-P. Le Goff passe ainsi au crible une série de domaines (le travail, l'éducation, par exemple), rappelle ce que prônait ou avait tenté « le mouvement » et tente d'en faire un bilan critique.

Parmi les objets étudiés, nous trouvons les « pédagogies libertaires », dont l'expérience d'Alexander Neill à

21 0. J.-P. Le Goff, *Mai 68, L'héritage impossible*, Paris, La Découverte, mai 2006, pp. 368-376.

Summerhill, consignée dans un ouvrage qui a connu un succès considérable : *Libres enfants de Summerhill*. La réédition de l'ouvrage en 2004²² présente l'ouvrage ainsi :

« « Summerhill, c'est l'aventure d'une école autogérée fondée en 1921 dans la région de Londres. Son fondateur, le psychanalyste A. S. Neill, a mis les découvertes psychanalytiques au service de l'éducation. Il s'est dressé contre l'école traditionnelle soucieuse d'instruire mais non pas d'éduquer. Il s'est dressé contre les parents hantés par le critère du succès (l'argent). Il s'est insurgé contre un système social qui forme, dit-il, des individus « manipulés » et dociles, nécessaires à l'ensemble bureaucratique hautement hiérarchisé de notre ère industrielle. » Maud Mannoni.

Libres enfants de Summerhill, publié aux Éditions François Maspero en 1970, dix ans après sa première publication à New York et dans le bouillonnement de l'après-Mai 68, est devenu en quelques années un best-seller et s'est vendu à plus de 400.000 exemplaires. Depuis sa parution, l'expérience éducative originale décrite dans cet ouvrage a suscité de nombreux débats pédagogiques et a contribué à lancer la question des droits de l'enfant. L'école autogérée de Summerhill, malgré les controverses dont elle a pu et continue de faire l'objet, accueille toujours des pensionnaires. »

A première vue au moins, un certain nombre de pédagogies développées dans les SAS sont similaires à ce qui se pratique à Summerhill : activités plutôt que cours ; forte participation des jeunes ; distance critique par rapport au rôle de normalisation que peuvent remplir les institutions éducatives ; importance accordée à l'éducation et non la seule instruction, etc.

Confronter les pratiques à une critique « de gauche » des pédagogies alternatives semblait intéressant pour approfondir le recul réflexif et critique sur les choix institutionnels des SAS qui se livraient à l'auto-analyse dont nous rendons raison dans ces lignes.

LA MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE

Une lecture approfondie du texte de J.-P. Le Goff a débouché sur l'élaboration, par chacun, de réponses à ces trois questions :

- qu'est-ce qui, dans la pratique qui prévaut dans mon service, correspond à l'expérience de Summerhill ;
- qu'est-ce qui s'en distingue ;
- quelles questions pose en conséquence à ma pratique la critique opérée par J.-P. Le Goff de la pédagogie libertaire défendue par A. Neill.

La pratique des assemblées générales présentée par A. Neill (où chacun est réputé égal quel que soit son statut, sans distinction des adultes et des enfants) ; la diversité des apprentissages possibles à Summerhill (activités de plein air, de découvertes diverses et variées...) ; le choix de ne rien imposer aux enfants ont fait l'objet des principales attentions, comme les critiques que J.-P. Le Goff adresse à ces choix : déni de l'inégalité structurante entre adultes et enfants ; promotion d'une idéologie de l'épanouissement à tous crins ; imposition paradoxale par les adultes d'un programme de non-imposition ; faces cachées de l'expérience (violence collective envers les plus faibles ; pédagogie adressée à des privilégiés ; culpabilisation des familles).

Nous ne pouvons ici relater l'ensemble des travaux qui se sont déroulés dans ce contexte. En effet, il faudrait citer entièrement le texte de J.-P. Le Goff en tout premier lieu et ensuite communiquer les analyses spécifiques à chaque service.

Nous insisterons plutôt sur les résultats plus globaux produits par l'introduction de cet analyseur, dans la mesure où ils peuvent, pensons-nous, concerner toutes les tentatives éducatives qui bénéficient d'une part d'héritage des contestations culturelles des années 60.

Pour permettre au lecteur de saisir le sens de ces résultats et d'appréhender le tremplin sur lequel ils se sont construits, nous présentons et illustrons ici les points-clés qui ont été retirés du texte de J.-P. Le Goff. Nous indiquons directement après les éventuelles citations de cet ouvrage les références paginales²³.

22 A. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La découverte/Poche, rééd. 2004, avec la préface de Maud Mannoni.

23 Tirées donc de cet ouvrage, comme indiqué supra : J.-P. Le Goff, Mai 68, L'héritage impossible, Paris, La Découverte, mai 2006, pp. 368-376.

LA THÈSE CENTRALE DU TRAVAIL D'A. NEILL

Selon A. Neill, l'enseignement classique, moralisateur et rigide, pêche gravement en ne prenant pas en compte « la vie affective, la singularité et le rythme de développement de chaque enfant » (p. 368). Cette critique, remarque J.-P. Le Goff, débouche sur un raisonnement disjonctif :

« D'emblée, le choix oppose instruction et éducation, connaissances et sentiments, frustration et bonheur. On enferme le débat dans un faux dilemme : « Je préférerais voir sortir de nos écoles d'heureux balayeurs de rue que des savants névrosés » ; « Tout le grec, toutes les mathématiques et toute l'histoire du monde n'aideront pas à rendre le foyer plus chaud, l'enfant exempt d'inhibitions et les parents de névroses » ; « Il vaut mieux être libre, satisfait et ignorant des fractions complexes que de passer des examens et avoir le visage couvert d'acné », et d'ajouter : « Je n'ai jamais vu d'acné sur le visage heureux d'un adolescent libre. » (pp. 369-370).

Cette disjonction conduit le pédagogue alternatif à rechercher exclusivement l'épanouissement de l'enfant. Quatre composantes de l'apprentissage à Summerhill sont donc déterminées par A. Neill comme suit.

- La liberté de l'enfant doit être absolue : « *il est absolument inutile d'enseigner à un enfant comment il doit se conduire. Il apprend en temps voulu ce qui est bien et ce qui est mal, à condition qu'on n'exerce sur lui aucune pression* » (souligné par J.-P. Le Goff en p. 371).
- Les cours sont donc facultatifs et de nombreuses activités sont proposées aux enfants : « A Summerhill, les jeunes passent beaucoup de temps en plein air. Les après-midis sont libres et ils peuvent exercer des activités diverses en fonction de leur propre centre d'intérêt : jeux, promenade, bricolage... » (p. 368) ; les seules limites sont celles imposées par la sécurité des enfants.
- Jeunes et adultes, élèves et professeurs sont décrétés strictement égaux. Leur groupe, où tout le monde a le même poids en matière de décision, entend pratiquer « l'auto-détermination en éducation ». (p. 373)
- L'école alternative se veut en conséquence « démocratique » ; elle est conduite par une assemblée générale qui possède même la prérogative de décider de sanctions éventuelles. Celles-ci seraient dès lors mieux acceptées (« sans dépit et sans ressentiment », p. 373) par les enfants.

LES CRITIQUES ADRESSÉES PAR J.-P. LE GOFF AU MODÈLE

On voit immédiatement quels échos cette expérience alternative a pu susciter chez les révolutionnaires de mai ; on perçoit aussi quelles similitudes au moins partielles ou apparentes on peut déceler avec certaines pratiques qui visent l'accrochage scolaire.

Mais J.-P. Le Goff adresse à l'expérience de Summerhill cinq critiques qui peuvent interpeller ceux et celles que cette expérience peut séduire.

- L'expérience de Summerhill ne tient guère compte des inégalités sociales ; comme reconnaît A. Neill lui-même, elle réussit avec des jeunes « dont le foyer est solide » (p. 369, sic). J.-P. Le Goff note : « Au nom de la démocratie, on confère une sorte de citoyenneté nouvelle aux enfants, on dénie le rapport inégalitaire entre éducateur et enfant en se déchargeant de ses propres responsabilités d'adulte sur le collectif. Et ce, au détriment des enfants les plus « difficiles », ceux qui précisément ont le plus besoin d'aide et de rappel des interdits et des limites de la part des adultes. » (p. 373).
- L'expérience de Summerhill érige la subjectivité (de l'enfant qui définit ses « besoins ») en absolu auquel il convient de s'adapter, alors que celle-ci est au contraire exigence de décentrement, inscription dans un univers de significations pré-existant et qu'elle doit se construire comme doit se former l'autonomie de jugement (p. 370).
- L'expérience de Summerhill constitue selon J.-P. Le Goff un modèle qui ne dit pas son nom : « L'autorité ne s'affirme pas comme telle, le rôle du nouvel éducateur est simplement d'accompagner l'enfant dans son développement vers l'autonomie-liberté. Elle n'en inculque pas moins un modèle qui a pour caractéristique de ne pas vouloir en être un : à l'autorité traditionnelle des parents ou des maîtres d'école, se substitue celle du groupe dont « les règles de fonctionnement démocratique » sont instituées par un éducateur qui prétend

n'avoir d'autre poids dans ces assemblées que celui des enfants. » (p. 373). J.-P. Le Goff cite à l'appui les propos d'un visiteur de Summerhill qui a assisté à une de ces assemblées et qui s'effraie de la dureté du groupe envers une fillette qui avait commis une infraction.

- Le psychanalyste fondateur tend à culpabiliser les parents, accusés de rendre leurs enfants difficiles : J.-P. Le Goff cite Neill pour qui les parents doivent « toujours se demander s'ils n'imposent pas des directives par désir de domination et par besoin de satisfaire ce désir en façonnant quelqu'un. » (p. 375)
- Au fond, on peut constater avec J.-P. Le Goff que les pédagogues alternatifs, pour reprendre cette formule de Guattari que nous avons rappelée plus haut, « officient pour la religion » de la rédemption dont ils seraient les protagonistes salvateurs. Ils « libèrent » l'enfant des pressions qui pourraient gêner l'analyse juste qu'il peut faire de ses besoins. Non sans effets paradoxaux, remarque J.-P. Le Goff : « Au nom de la libération des enfants, les nouveaux parents et éducateurs les chargent d'une mission rédemptrice impossible dans leur rapport à la société et à eux-mêmes : [Comme le dit Neill] « Les questions qui se posent pour les parents d'aujourd'hui sont les suivantes : voulons-nous que nos enfants soient comme nous ? En ce cas, la société continuera-t-elle à être ce qu'elle est, avec ses viols, ses crimes sexuels, ses mariages malheureux et ses enfants névrosés ? » (p. 376).

LES QUESTIONS D'ÉVALUATION QUI PEUVENT ÊTRE PRODUITES PAR LA CONFRONTATION À CETTE CRITIQUE

Elles portent d'abord sur la tension qui peut être construite *entre pouvoir et participation*.

On peut dire que les débats et les comparaisons des pratiques inter-services montrent à la fois des similitudes et des différences avec les thèses de la pédagogie alternative prônée par A. Neill.

La formule qui résume ces principes de distinction – et qui peut convenir à tous les SAS qui ont participé à ce travail – pourrait être : « le plus possible de participation dans les limites d'un pouvoir assumé par l'adulte ».

Dès lors, les questions d'évaluation suivantes conduisent à interroger les pratiques.

- Y a-t-il des prérogatives réservées aux professionnels dans l'exercice du pouvoir, lesquelles et pourquoi (par exemple en matière de sanctions éventuelles, ne se défait-on pas trop facilement sur le groupe des jeunes) ?
- Quelle part de cadrage et d'imposition dans les activités existe-t-elle ?
- Sur qui porte la charge d'assurer le respect du ROI et quelles sont les règles qui le composent ? Pourquoi celles-là ? (A titre d'exemple, un service énonce cinq règles : respect de l'obligation scolaire ; interdiction de fumer dans les locaux ; interdiction de détenir et de consommer des produits psychotropes ; interdiction de détention d'armes ; obligation de respecter les intervenants).
- Une inégalité de principe entre jeunes et adultes est-elle clairement affirmée ou pas ? (Ici il s'agit de discuter de la clarté du message qui est porté par le service sur les rôles de chacun).

LA VIE DANS LE SERVICE RELÈVE-T-ELLE DE LA DÉMOCRATIE – ET COMMENT ?

Trop souvent, la visée démocratique poursuivie dans la vie institutionnelle est confondue avec une logique horizontale absolue : serait démocratique l'affirmation que tous sont égaux à tous propos.

Or les institutions démocratiques, rappelons-le, ne relèvent pas d'une logique horizontale réputée absolue.

D'abord parce que l'Etat s'arrogé le monopole de l'exercice de la violence en fondant des institutions supposées prendre des décisions qui ont à se placer **au-dessus** des intérêts et des passions privées : la démocratie se définit aussi par le fait que des institutions et agents se donnent pour mission la poursuite de l'intérêt général. Or, remarque Luc Boltanski²⁴, ces agents sont aussi des êtres de chair susceptibles de se laisser emporter par leurs passions ou intérêts. C'est la raison pour laquelle des contre-pouvoirs observent si c'est bien l'intérêt général et le désintéressement qui

24 L. Boltanski, « Le pouvoir des institutions », *De la critique, Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

ont prévalu aux décisions qui ont été prises, aux cadres qui ont été construits. C'est la raison pour laquelle aussi, des acteurs (comme l'acteur associatif) endossent un rôle critique qui, dans les régimes démocratiques, est soutenu par l'Etat pour pouvoir s'exercer pleinement.

L'analyse institutionnelle rappelle ainsi que l'abus de pouvoir peut certes s'exercer de manière verticale, mais aussi horizontale : les groupes de pairs n'en sont pas d'office exempts. C'est une logique transversale qui permet de prévenir ou de contrer ces abus, dans la participation critique qu'elle assure et incarne.

On voit tout ce qui sépare cette conception de la pédagogie de Summerhill, qui se présente sous la forme d'une horizontalité absolue.

L'évaluation qui utilise cet analyseur conduit donc à s'interroger si on ne se paie pas de mots lorsqu'on parle d'égalité et de démocratie.

Cette interrogation pourra être portée par quelques questions critiques.

- Reconnaître aux jeunes le droit à une participation critique implique de ne pas situer seulement les débats dans l'ordre des solutions : ceux-ci ne peuvent être cantonnés à la sollicitation des jeunes pour qu'ils trouvent des solutions à propos de problèmes définis unilatéralement par les adultes. La participation critique mobilise aussi tous les protagonistes à propos de la conception de l'action, et surtout de son évaluation.
- Assumer une logique transversale impose d'observer de façon critique comment fonctionne la dynamique de groupe : l'abus de pouvoir peut être horizontal, s'exercer entre pairs. Rappelons d'ailleurs que la pédagogie institutionnelle, lorsqu'elle prônait par exemple l'usage des « conseils », y procédait notamment à des sociogrammes qui devaient permettre aux membres du groupe de voir qui travaillait avec qui (et surtout avec qui le groupe tendait à ne pas travailler)²⁵.
- Les adultes arrivent-ils à éviter l'alternance brutale entre une attitude et des discours sirupeux sur l'égalité supposée et le rejet souvent violent des jeunes plus en difficulté, qui ne peuvent toujours accepter d'endosser le rôle d'auto-contrôleur que l'adulte rédempteur espère lui voir adopter²⁶.

L'ENJEU SOCIÉTAL

Si, pour reprendre cette expression d'Alain Touraine, nos sociétés modernes se caractérisent par la promotion des droits humains et, en premier chef, du « droit d'être soi et du droit d'avoir des droits » ; si on peut qualifier ce combat pour les droits humains de soutien à la subjectivation (à la possibilité de se constituer comme sujet libre, porteurs de droits que l'on veut universels), il importe de prendre toute la mesure de la différence entre subjectivation et expression.

La confrontation à la critique opérée par J.-P. Le Goff de l'expérience de Summerhill peut aider à prendre toute la mesure de cet enjeu.

Pour les partisans de l'expression, tout le potentiel de l'enfant est en lui, un peu comme une graine qu'il suffirait de laisser pousser. Le rôle de l'éducateur est dès lors de libérer l'enfant de différentes entraves pour qu'il puisse croître correctement. La logique de l'expression est au fond une logique de la propriété personnelle sur un capital (subjectif en l'occurrence) qu'il convient de faire fructifier.

25 A. Velasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Volumes 1 et 2*, Paris, François Maspéro, Textes à l'appui/pédagogie, 1974.

26 Jean-Pierre Le Goff insiste sur ce danger dans sa critique de l'école modernisée : *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1998.

« Si la référence institutionnelle devient problématique ou fait défaut, l'enseignant se trouve en effet impliqué dans une situation où tout paraît reposer sur ses propres épaules, où sa propre personnalité est directement mise en jeu, sans référence claire lui permettant un désinvestissement salutaire. Le rapport enseignant-élèves a alors tendance à verser dans une relation duale où les affects prennent le dessus. La moindre réflexion de part et d'autre peut être prise comme une « attaque personnelle ». Le responsable ou l'enseignant peut alors osciller constamment entre laxisme et autoritarisme, passer du langage doux et conciliant sur la convivialité, la responsabilité et le dialogue à des mesures injustes et arbitraires. Ayant perdu le sens de l'institution, il perd en même temps le sens de la mesure. » (J.-P. Le Goff, op. cit., p. 51).

La subjectivation implique au contraire un déplacement par rapport à ce que l'on peut être. Il faut, dit Alain Touraine, pouvoir se décaler « de ses appartenances, de ses goûts, de ses idées »²⁷, ne serait-ce que pour entrer dans une logique d'universalisation : on ne peut demander pour d'autres ce que l'on demande pour soi qu'en prenant au moins partiellement un autre point de vue que le sien propre. La subjectivation implique un travail de transformation, qui est notamment structuré par l'adoption d'un point de vue collectif.

L'enjeu sociétal qui concerne la place que l'on va donner à la subjectivité est bien de savoir si on va favoriser chez chaque jeune un processus de transformation, de construction de soi comme agent d'une société de droits ou si l'on va considérer qu'il s'agit pour lui de se trouver et de se dire en termes identitaires.

« Le fondement le plus solide de la démocratie réside dans la confiance des citoyens dans leur capacité d'action politique. Et, au risque de paraître souscrire à des traditions usées, j'affirme que la conscience qu'ont les citoyens de leurs droits est liée avant tout à leur capacité de percevoir, d'analyser et de formuler des droits, ce qui les menace et la meilleure façon de les faire reconnaître. De là l'importance cruciale de l'attitude réflexive à l'égard des situations sociales. Un acteur n'existe que dans la mesure où ses conduites sont à la fois réflexives, critiques et pro-actives. »²⁸

L'éducation ainsi conçue se comprend comme la possibilité pour chacun de mettre au travail ses propres représentations de lui-même ; elle implique de prendre distance par rapport à des identités supposées, conçues comme une substance (et souvent rigidifiées en un « je suis comme je suis »).

Au fond, l'expression de soi serait à la subjectivation ce que les luttes corporatistes sont au mouvement social : un premier pas, d'une certaine manière, mais aussi un succédané et peut-être, paradoxalement aussi, un écran.

Si les agents travaillant dans les SAS se veulent des interprètes d'une société qui accorde la plus grande importance à la subjectivation, comme fondement de leur modèle de développement, il leur faut sortir, dans leurs représentations et leur action, d'une logique de l'expression.

27 Cf. A. Touraine, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013, p. 225.

28 A. Touraine, *op. cit.*, p. 612.

III^{ÈME} PARTIE

LA CONSTRUCTION D'UN RÉPERTOIRE D'ÉVALUATION À PARTIR D'INCIDENTS CRITIQUES

Dans cette dernière partie, nous allons examiner un dernier dispositif qui peut être activé dans une démarche d'évaluation.

Il s'agit de s'interroger sur le sens que peut révéler un événement incompréhensible ou qui a pris les agents à revers.

Il ne s'agit donc plus ici de sonder le sens d'une « interprétation » du cadre légal ou d'introduire au cœur d'une pratique ou d'une réflexion sur celle-ci un analyseur qui peut révéler des tensions, des contradictions ou des dilemmes. Il s'agit d'admettre qu'il y a, dans les effets que produit toute pratique une part d'inattendu, d'inconnu voire d'incompréhensible et d'essayer, pour reprendre cette formidable formule de Paul Virilio, d'« habiter cet inhabituel ».

C'est à propos du rapport à l'école que nous allons essayer d'illustrer ce type de dispositif.

Nous avons bien conscience, ce faisant, de produire un travail soumis à une forte tension : le rapport à l'école est central dans la mission même des SAS et il est abordé ici par l'intermédiaire du dispositif le plus risqué ou en tout cas le plus interpellant.

Il est donc nécessaire de rappeler au préalable qu'il n'y a aucun lien intrinsèque à imaginer entre les dispositifs d'évaluation que nous présentons et les objets sur lesquels nous les avons fait porter.

Les travaux du groupe qui a procédé, en recourant systématiquement à la comparaison, à cette évaluation des pratiques d'accrochage scolaire ont débordé le cadre des études que nous avons construites à partir d'eux. Le rapport à l'école a ainsi pu être abordé par d'autres dispositifs (comme l'introduction d'un analyseur ou comme l'examen des actes interprétatifs du cadre légal).

Dans les limites de ce travail, nous allons nous limiter, on le comprendra, à investiguer la manière dont on peut user d'un dispositif d'interrogation des **signes obscurs** qui se trouvent dans les interstices d'une pratique aux fins de se poser des questions critiques – ou, en d'autres mots, de se mettre en danger.

Nous donnerons trois exemples d'un tel travail.

Ils concernent chaque fois le rapport du SAS à un établissement scolaire – ou, parfois, plus largement, au « système scolaire ». Ils peuvent concerner des jeunes qui sont dans des rapports différents à cet établissement ou à ce système : un jeune qui a une école et qui est adressé à un SAS pour que les difficultés qu'il rencontre dans celle-ci soient mises au travail ; un jeune qui n'a pas d'école ; un jeune qui est renvoyé d'une école.

Nous communiquerons le récit de chaque situation qui a pu être exposée au groupe réuni et sur laquelle le groupe a tenté de raisonner, au départ de ce qui y constituait un « signe » interrogatif ; ensuite nous indiquerons quelles questions d'évaluation ce travail a pu produire. On verra d'ailleurs que celles-ci se sont approfondies au fur et à mesure des travaux.

L'essentiel, dans un travail d'évaluation digne de ce nom, rappelons-le, est de générer un répertoire de questions pertinentes qui peuvent aider l'association à s'engager dans une réflexion stratégique sur ses actions futures, au nom du sens et des valeurs auxquels l'analyse produite a pu se référer ; la réflexion stratégique débouche en effet sur des décisions en termes d'action ; ces décisions définissent des paris éventuellement renouvelés, mais aussi confirmés ou renforcés, sans exclure les cas où ils sont plutôt abandonnés.

LE MALAISE PRODUIT PAR L'ÉCARTEMENT D'UN JEUNE DU SAS OÙ IL A ÉTÉ ADMIS

Un membre du groupe propose ce récit où le service a fini par décider d'inviter un jeune à rester provisoirement chez lui plutôt que de venir au service participer aux activités. Le « signe » interrogateur est ici le paradoxe durement ressenti par les travailleurs : la tentative d'« accrochage » conduit à pratiquer un décrochage certes provisoire, mais interpellant pour les travailleurs.

Voici ce récit.

Un élève de 14 ans, inscrit en 1S, est pris en charge dans le SAS. Le trajet domicile - SAS est de plus d'une heure et pèse fortement sur le jeune. Après une période où le jeune s'est investi dans les ateliers, les animateurs constatent qu'il n'y fait plus grand chose. La situation se détériore et l'élève est invité à « mariner » chez lui. Ce temps de maturation a eu pour conséquence que le jeune a commencé à s'ennuyer chez lui. Il a fini par demander un retour à l'école. Il est précisé que ce choix de laisser un jeune chez lui est délicat et suscite toujours un malaise au sein du SAS. Ce choix de retour à l'école était aussi soutenu, voire revendiqué par les parents. La papa de l'élève était particulièrement revendicatif vis-à-vis des acteurs scolaires. Cet aspect était probablement à relier avec la colère constante du père vis-à-vis des écoles de ses enfants, mais aussi avec un vécu difficile en lien avec sa propre scolarité. Devant cette demande de retour à l'école, l'école n'est pas chaude et freine un peu. Il est décidé de mettre sur pied un conseil de classe qui réunit tout le monde : la direction de l'école, les enseignants, le SAS, le jeune et les parents. Il est précisé que la présence des parents n'est habituellement pas de mise lors de ces conseils de classe. Cela a été proposé exceptionnellement au vue de l'insistance des parents à demander ce retour à l'école. Le SAS avait informé le jeune et la famille que pour eux, l'idée que le jeune n'était pas prêt existait et que cette réalité serait communiquée à l'établissement scolaire. En outre, le jeune présentait des grosses difficultés d'hyper-activité. Un suivi thérapeutique avait existé en primaire, mais celui-ci n'avait plus cours. Pendant la prise en charge au SAS, les parents avaient refusé d'envisager un traitement médicamenteux à ce sujet, malgré que cette piste semblait pourtant possible pour les animateurs du SAS. Suite à une insistance du SAS sur ce point, les parents avaient finalement repris des démarches et l'annonce d'un bilan à réaliser prochainement pouvait être communiquée à l'école. Un rendez-vous dans un centre spécialisé était bloqué dans les agendas, même si les délais étaient longs avant de pouvoir concrètement se matérialiser. Il est précisé que la prise en charge avait été initiée par l'école, car l'élève ne faisait plus rien en classe. Si rien n'évoluait dans la situation, il est probable que l'école se serait orientée vers une procédure d'exclusion, car le comportement du jeune rendait complexe, voire impossible, la vie au sein de l'école. En parallèle, l'élève présentait également différentes absences non justifiées.

Cette prise en charge était suivie par un « jeune » référent qui n'était pas à l'aise avec la situation. Cette particularité liée aux circonstances a conduit la direction à accompagner son collègue dans ce conseil de classe de retour. À cette occasion, ils ont pu arriver dans les premiers au lieu de réunion. Cela permis de rencontrer les profs au fur et à mesure de leur arrivée et de mettre de la convivialité dans ce moment. Il est précisé à ce stade que les choses se passent différemment quand le SAS doit affronter une assemblée de professeurs déjà réunis. Cette configuration est plus délicate et ressemble plus à un front ou à un jury qu'il convient d'affronter. Le conseil de classe a permis à chaque protagoniste de s'expliquer et un dialogue a pu se nouer entre ceux-ci. Cela a conduit les professeurs à prendre le jeune au mot et à lui proposer de réintégrer directement la classe. Suite à cette ouverture, un retour en classe a été immédiatement organisé après la pause de midi. Pour cette étape, il est habituel que le jeune se présente en classe avec son référent au SAS. Un temps d'échange entre l'élève et ses congénères est organisé. A travers des questions écrites sur des demi-feuilles, les élèves sont invités à poser leurs questions. Les questions ne sont pas nominatives. Cela permet à l'élève, si nécessaire, de bénéficier du soutien du SAS pour y répondre. Cette animation au sein de la classe permet de vider le sac en une seule fois. L'objectif est de permettre et de faciliter le fait que l'élève ne retombe pas dans le rôle précédent. Cela permet aussi d'anticiper une série de choses sur la remise en ordre des cours et sur la reprise des exigences scolaires.

Un tel récit suscite évidemment de très nombreuses réactions et interrogations. Le débat qui s'enclenche a souvent des allures de « théâtre forum » : « et si on n'avait pas procédé de la sorte ? » ; « est-ce qu'il serait ou aurait été possible de faire ça ? », etc.

Ce questionnement du récit met en évidence des **questions stratégiques centrales** dans la situation. Nous les évoquons ici.

- L'importance du travail avec la famille, mais aussi du travail de la famille sur elle-même. Le renvoi un peu périlleux du jeune à la maison est approfondi comme suit : *« le jeune n'était pas particulièrement demandeur [d'un retour à l'école]. Au départ, il ne voulait plus du SAS, car il se plaignait notamment des activités et des longs trajets entre son domicile et le service. C'est seulement après un certain temps qu'il a pris conscience qu'il n'y avait pas beaucoup d'autres solutions. Les semaines où il a été invité à « maturer » chez lui lui ont probablement été bénéfiques. Il a vécu ce temps chez lui avec son père qui était aussi présent au domicile. Un déclic s'est probablement opéré à ce moment-là. C'est en tout cas à partir de là qu'une évolution dans le discours du jeune a émergé. C'est sur cette petite base que le SAS a accepté de mettre sur pied un conseil de classe de retour. »*

Les discussions avec le père ont aussi permis de mettre au travail ses représentations (« c'est la faute de l'école, mon fils n'y est pour rien ») et également son comportement : *« Le père était très remonté et pouvait tout faire foirer en permanence par sa manière de faire et de dire les choses. Cette situation a conduit au fait qu'un travail préparatoire avec les parents a pu s'effectuer en amont. Le père a par exemple été particulièrement sensibilisé sur l'empathie à avoir vis-à-vis des professeurs. Ceux-ci ne pouvaient plus entendre que le fils était un ange et que la faute était ailleurs. »*

L'importance d'une médication est remise sur le tapis grâce aux observations que le SAS pouvait relater :

« Les difficultés de concentration du jeune restaient par exemple relativement importantes. À de nombreuses occasions, cela ne permettait plus au jeune d'avancer. L'idée d'une médication semblait d'ailleurs pertinente pour plusieurs personnes de l'équipe, car les comportements d'inattention étaient un réel obstacle et empêchaient régulièrement l'élève de mettre en avant ses capacités et ses ressources. Quand l'élève était dans de bonnes conditions, il pouvait faire preuve d'une intelligence certaine et d'une grande vivacité. »

Le dépliement de ces différentes dimensions de l'action a aussi fait émerger un questionnement sur la place du genre ; le jeune référent ne « sentait pas la situation », ce qui a conduit sa directrice à l'accompagner en famille. La présence d'une femme dans l'interaction n'a pas joué un rôle négligeable dans le travail avec la famille.

- Le paradoxe du « renvoi provisoire à domicile » met l'équipe mal à l'aise ; les discussions montrent que la cause du malaise est essentiellement que le SAS a l'impression de reproduire ce que l'école a vécu et fait : épuisement de l'équipe, dynamique de groupe perturbée, etc. ; le sens de cette reproduction apparaît comme devant être creusé.
- Le retour à l'école nécessite des actions spécifiques ; par exemple ici l'organisation d'une rencontre du jeune qui revient avec la classe qu'il a quittée ; cette rencontre se fait en présence d'un animateur du SAS ; elle est aussi préparée à partir des éléments qui ont été notifiés pendant le parcours du jeune au SAS, éventuellement synthétisés sous forme d'une « carte de vie ». Les échanges sont nombreux et souvent surprenants. Les élèves posent des questions par écrit.

« - Qu'est-ce qui se passe lors de cet échange ? Quelles sont les interactions ?

Il y a beaucoup de choses qui peuvent se dire. Certains papiers reprennent des messages de sympathie. Les élèves posent souvent des questions du type : est-ce que tu as changé ? Qu'est-ce que tu as fait dans le SAS ? Est-ce que tu es maintenant prêt à travailler ? Est-ce que tu vas dorénavant être plus sympa ?

Le fait que les questions soient anonymes est probablement important. C'est toujours une surprise. L'animateur est souvent étonné de l'intensité du moment et de la pertinence de ce qui s'y échange. En ce sens, on peut probablement dire que ce sont des vraies questions.

- Qui répond aux questions. Quelle est la place du SAS dans l'échange ?

Le jeune est souvent invité à répondre en premier. Dans un deuxième temps, l'animateur SAS vient si nécessaire compléter, voire suppléer. Un des enjeux de l'animateur est d'éviter que le jeune ne présente

le SAS que sous l'angle du club de loisirs. Il est important de souligner que le SAS est un dispositif qui permet d'encadrer un processus de remise en question. Il est important que le travail personnel réalisé puisse rester central dans l'échange. »

Le récit mis au travail révèle ici deux choses. D'abord l'importance, dans le milieu scolaire, de ce que François Dubet a appelé la logique d'intégration²⁹, soit la manière dont l'appartenance au groupe se construit (par exemple selon une logique de « mouton noir », d'opposition (eux/nous), de solidarité, etc.).

Ensuite, l'« échange de retour » ne peut que nous faire penser à ce qu'E. Goffman nommait, dans son livre *Les rites d'interaction*³⁰, « l'échange réparateur » : lorsqu'un interactant social n'a pas bien « tenu sa partie », lorsqu'il a par exemple compromis le fait que chacun puisse « garder la face », l'étude fine des interactions sociales montre qu'un « échange réparateur » est sollicité puis mis en œuvre, de telle sorte que les choses puissent reprendre leur cours habituel. On ne peut qu'observer que le SAS estime devoir être partie prenante de cet échange, qu'il ne considère pas que c'est le jeune seul qui y est impliqué, ce qui nous éloigne beaucoup de la logique de « l'aveu » dont nous avons parlé supra.

- Le récit met en avant un rôle peu aperçu de « caution » joué par le SAS par rapport à l'établissement et notamment au Conseil de classe. Lorsque l'équipe échange autour du fait que « le jeune n'est pas prêt », elle se demande au fond, si elle peut cautionner cette demande de retour. Une argumentation est néanmoins préparée (par exemple avec le père, nous l'avons vu) ; des arguments sont avancés par le SAS lui-même (un rendez-vous est pris chez un spécialiste pour travailler l'hyper-activité ; le jeune, quand il est dans de bonnes conditions, fait preuve d'intelligence et de vivacité, etc.). Cette interprétation a surpris les agents ; les contours de ce rôle éventuel de « caution » se révèlent donc à creuser : par exemple, il ne s'agit pas de tomber dans le plaidoyer « pro domo » ou d'accepter que le travail du SAS consiste à rendre l'élève « plus blanc que blanc ».
- Des questions de symétrie sont posées : la même attention est-elle portée au retour à l'école qu'à l'entrée au SAS ? Si c'est le directeur d'école qui organise le retour (qui mobilise le CPMS, qui organise le Conseil de classe...), est-ce que ce n'est pas à la direction du SAS qu'il revient aussi d'y participer ?
- L'attention du groupe se porte aussi sur les questions de temporalité et de rythme : les enseignants « prennent le jeune au mot », lui proposent de réintégrer sa classe dès l'après-midi (ce qui n'est évidemment pas une règle). Le débat porte aussi sur le moment où le SAS se retire. Un participant expose par exemple que son service déclare rester disponible ou mobilisable après le retour du jeune dans l'école si des questions se posent et s'il paraît opportun de réfléchir aux difficultés vécues. Un autre point-clé est de donner du temps au temps et d'encourager les équipes à « tenir » ; c'est un des rôles de la direction des SAS.
- En conclusion, il apparaît clairement que la connexion des institutions est un point clé dans l'accrochage ; le travail en SAS ne peut se limiter à un travail avec le jeune et sa famille, il comporte une dimension institutionnelle prégnante.

LES QUESTIONS D'ÉVALUATION POSÉES PAR CE QUESTIONNEMENT DU SIGNE « MALAISE »

LE SENS POSSIBLE DE LA REPRODUCTION

L'examen de cette situation interroge le constat d'une reproduction possible (le SAS tend à réagir comme l'école a réagi) : quelle est la valeur de cette reproduction possible ?

Le groupe se demande s'il n'est pas des plus utile, en l'occurrence, que le jeune reproduise au SAS les comportements problématiques ? Ne peut-on pas dire, même, que c'est quand la répétition apparaît que le service peut enfin se mettre au travail ? La répétition peut être perçue comme l'élément qui permet de s'en sortir. Le sentiment d'« être dans le bon » apparaît seulement à ce moment-là. Cela induit des choses importantes sur la manière de fonctionner et de vivre les interactions : loin du sentiment d'échec que l'impression de répétition peut générer, celle-ci peut devenir un signe

29 F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

30 E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

d'encouragement. La question est loin d'être anodine.

En tout état de cause, il faut noter que le travail de subjectivation qui est opéré au SAS est souvent rude pour tout le monde, mais d'abord pour le jeune : c'est souvent plus difficile de fréquenter un SAS qu'un cursus scolaire.

LE PRINCIPE DE SYMÉTRIE

On peut aussi se demander si un principe de symétrie n'est pas un principe-guide pour les pratiques en SAS et, par voie de conséquence, un principe évaluatif. A-t-on accordé autant d'importance à la sortie du SAS qu'à l'admission ? Ce qui est prévu pour celle-ci (par exemple une rencontre du conseil de classe) est-il aussi prévu à la fin de la prise en charge ? Comment se règle-t-on sur les pratiques institutionnelles prévues pour le partenaire ? Admet-on que les questions qui se pose à l'un se posent aussi d'office à l'autre ?

LA QUESTION DU « CAUTIONNEMENT »

Il n'est évidemment pas question pour le SAS de « garantir » quoi que ce soit à propos d'un retour à l'école : la présence ou l'absence, par exemple, de tel ou tel comportement dans le chef du jeune ne dépend pas du pouvoir du service. Il reste que dans le volet « institutionnel » de la prise en charge, le SAS, qu'il le veuille ou non, est impliqué dans la dimension du « croyable » : est-ce que ce retour d'un jeune dans sa classe est crédible aux yeux des enseignants (ce qui peut les conduire à se mobiliser) ? Des éléments de crédibilité peuvent être fournis par le SAS.

La situation qui a été analysée montre aussi qu'il peut y avoir une tension difficile à vivre entre la dimension volontaire de la présence au SAS (et, par voie de symétrie, de la demande de réintégrer l'école) et l'effet de cautionnement dans lequel on peut être pris. Par exemple : un jeune demande d'arrêter la fréquentation du SAS et le service a le sentiment qu'il n'est pas prêt à réintégrer son école. L'articulation entre institutions devient compliquée dans ce cas de figure, nous y reviendrons.

UNE COLLABORATION DIFFICILE

Il s'agit d'une situation d'un élève inscrit en 3^e année transition technique. L'élève a été orienté vers le SAS par la commission zonale d'inscription (CZI) sans se voir attribuer en début de prise en charge une école de référence. L'élève souhaite changer d'option. Il envisage de se diriger vers une technique de qualification en septembre 2016. Son projet serait d'obtenir une attestation B pour passer directement en 4^e année.

En cours de prise en charge, une école est attribuée par la CZI. Le jeune rencontre la directrice et le contact se passe bien. Les difficultés arrivent quand il faut obtenir les cours pour passer les examens. Les matières que l'élève doit présenter pour obtenir son attestation B sont les matières certificatives, soit math, français, sciences et néerlandais.

Le SAS fait le constat que les synergies entre les profs de l'école et ceux du SAS ne se mettent pas vraiment en place. Les profs de l'école contestent notamment en disant qu'ils ne connaissent pas l'élève. C'est un fait, mais il y a en parallèle l'engagement de la directrice. Cela témoigne d'un rapport compliqué entre la direction de l'établissement scolaire et le corps enseignant. Le SAS constate que la direction n'arrive pas à assurer le suivi de proximité que requiert la situation. Par exemple : le professeur de français s'est contenté de donner les références officielles du programme, le prof de sciences a conseillé l'achat d'un manuel, etc.

Enfin, la proposition que l'élève fréquente l'école un jour semaine a été émise. Cette alternative n'est pas idéale car l'école est très éloignée du domicile de l'élève. L'idée de départ, négociée avec la CZI, était de faire une inscription dans une école tampon qui disposait de places libres dans l'attente de septembre. Cette situation illustre la difficulté d'établir des collaborations au niveau des enseignants entre le SAS et l'école.

Cette situation a permis d'approfondir le versant institutionnel du travail des SAS ; on peut considérer qu'il constitue une sorte de face cachée du travail d'accrochage scolaire, trop souvent exclusivement pensé comme une action sur le jeune, pour lui permettre de « se raccrocher ».

On peut décrire cette face cachée en employant la terminologie des Sociologues de l'Acteur Réseau (S.A.R.) : il s'agit de (re)connecter ce qui était disjoint : le récit relaté ci-dessus montre à suffisance la nécessité et la difficulté de la tâche.

En effet, il ne s'agit pas seulement, en l'occurrence, d'une connexion d'institution à institution, mais également de connexion interne à l'institution extérieure : on voit bien que l'engagement de la directrice à accueillir le jeune n'est pas suffisant ; les enseignants, même s'ils ont pu assister à la réunion de « négociation », ne sont pas d'office partie prenante et leur « collaboration » s'apparente à une résistance.

On peut même penser que la décision d'accueil a été l'occasion de continuer un conflit direction/enseignants qui se joue sur d'autres scènes.

Observons en outre le caractère quelque peu paradoxal de l'argument des enseignants : le fait « de ne pas connaître l'élève » constitue une sorte d'utilisation « à fronts renversés » de la dimension éducative qui fait parfois défaut dans l'enseignement. Si on peut regretter en effet que certains enseignants se voient exclusivement exercer une mission d'instruction, arguant qu'ils ne sont pas (voire n'ont pas à être) des éducateurs, ici la dimension éducative joue en sens inverse : les enseignants avancent que leur rôle ne peut se limiter à certifier une éventuelle réussite – ce qui ne joue guère en faveur de cette possibilité...

On peut cependant se demander si la culture des « compétences », réputée guider les pratiques pédagogiques, n'aurait pas dû conduire à objectiver la présence ou l'absence des compétences requises.

Peut-être aussi les enseignants se sont-ils sentis « instrumentalisés », utilisés dans une stratégie qu'ils n'estimaient pas être la leur ? Ce qui montre en passant que le thème de l'instrumentalisation est souvent plus délicat à manier qu'il n'y paraît et qu'il peut être activé de manière étonnante...

Quoi qu'il en soit, on perçoit l'étendue du défi institutionnel du « retour à l'école » : il est essentiel, mais rien moins qu'avéré, d'y « intéresser » tous les protagonistes, c'est-à-dire, au fond, de leur donner envie d'en être...

Le « bilan » que les Services d'Accrochage Scolaire doivent adresser à leur partenaire, notamment scolaire, dans le respect du secret professionnel, peut paraître bien faible par rapport à cet enjeu, même s'il peut être considéré comme un outil de connexion parmi d'autres.

UN RETOUR PRÉMATURÉ ?

La troisième situation concerne un jeune renvoyé de l'école à de multiples reprises. Au SAS, le jeune a réussi à faire un bout de chemin dans le collectif. Dans cette prise en charge, le SAS a rencontré une maman insupportable : louanges et bonnes ententes quand on est dans l'accord, mais venin et sales coups quand un désaccord se manifeste. Or, sur la question du retour à l'école, un désaccord est apparu autour de la possibilité d'envisager un retour à l'école en janvier. Le SAS percevait le cheminement du jeune et la nécessité de poursuivre le travail, mais la maman et le jeune étaient pris dans un désir de retourner très rapidement à l'école. Le SAS a sollicité la CZI pour attribuer une école au jeune. L'établissement désigné a accroché à l'idée, mais le jeune a été renvoyé après deux jours suite à une bagarre. Le SAS était très embêté vis-à-vis de la direction car la légitimité du SAS a été mise à mal.

Les débats qui ont porté sur cette situation (dont nous n'avons relaté ci-dessus que l'ossature) ont été nombreux et animés.

Nous nous trouvons probablement dans une situation de dilemme éthique ; nous avons défini ce terme comme l'obligation d'une institution à recourir à des comportements qui la mettent en porte-à-faux par rapport à ses propres valeurs³¹.

Un SAS en l'occurrence trouve sa légitimité institutionnelle à se battre pour le respect du droit à l'instruction pour tous. Est-ce que ça ne conduit pas à donner à tous les retours à l'école une chance, même infime ? La tension est

31 J. Blairon et E. Servais, « L'institution, une passion de réalisation », « Racaille » et banlieues virtuelles, Charleroi, Couleur livres, 2006.

d'autant plus forte si on se trouve dans une région frappée par un manque de places dans les écoles. Il est clair cependant que cette logique de « la moindre chance » peut compromettre la connexion des institutions que nous avons exposée à l'occasion du deuxième récit.

Réfléchir à un « incident critique » qui relève d'un tel dilemme éthique peut évidemment permettre un approfondissement saisissant des ressorts cachés d'une pratique. Nous allons en donner trois exemples.

LES CONDITIONS DU RETOUR ET LA CAUTION

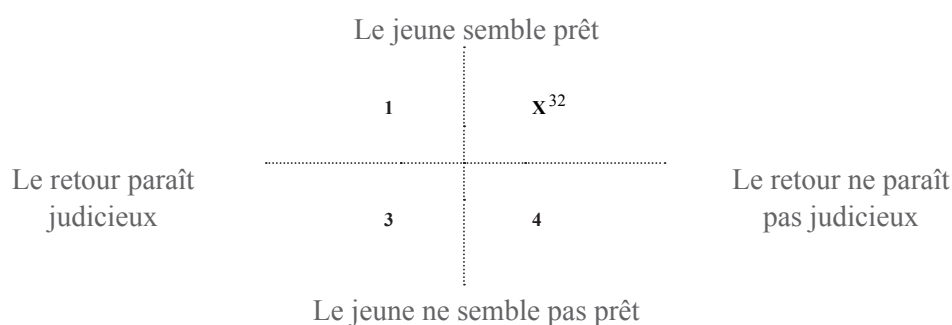
Comment objectiver l'analyse d'une équipe par rapport au sentiment que le travail avec le jeune doit se poursuivre ?

Il semble à tout le moins qu'on peut mobiliser deux types de critères.

D'abord, on peut s'interroger sur le fait que le jeune est « prêt » à un retour ou non : les difficultés qu'il a mises au travail au SAS semblent avoir pu être dépassées ou non.

Ensuite, on peut s'interroger sur la caractère judicieux ou non d'un retour à l'école ; le caractère « non judicieux » doit être réservé aux situations où un tel retour pourrait compromettre la subjectivation du jeune.

La structure croisée suivante permet dès lors de visualiser plusieurs cas de figure, en croisant l'axe du sens du retour et l'axe de la préparation aboutie ou non.



La question de la « caution », même implicite, dans laquelle le SAS peut être engagé, même malgré lui, conduit le SAS confronté à une situation de **type 3 ou 4**, à adopter une position « politique » dont la « gamme », au moins théorique, peut se décrire comme suit : le SAS exprime au partenaire scolaire son désaccord avec le projet de retour ; le SAS s'abstient de tout discours ; le SAS exprime qu'il ne se prononce pas sur l'opportunité du projet de retour ; le SAS soutient le choix a minima, au nom du droit à l'instruction pour tous.

LES RELATIONS POSSIBLES AVEC LE PARTENAIRE SCOLAIRE

Elles doivent être pensées de manière très fine, tant sont nombreuses les combinaisons possibles.

Nous sommes arrivés à distinguer trois axes de choix.

Au niveau des pratiques pédagogiques, les SAS peuvent miser sur une continuité par rapport à l'institution scolaire ou plutôt sur une discontinuité.

Dans le cas de la continuité, les activités seront plutôt similaires ; les horaires se rapprocheront de ceux de l'école (découpage en 50 minutes par exemple) ; les exigences, de même nature (en matière vestimentaire par exemple).

Le choix de la discontinuité repose sur le développement d'activités « alternatives » par rapport aux cours.

Au niveau de la relation, le SAS (et d'ailleurs l'école, symétriquement) peut veiller à ce que le partenaire soit présent de quelque manière (des nouvelles sont données, des intermédiaires circulent, le monde de l'autre est évoqué, etc.)

32 Position antinomique fréquente dans les structures croisées.

ou, au nom d'une coupure ou d'une mise en suspens, faire en sorte que le partenaire soit plutôt absent.

Au niveau de la stratégie, on peut miser sur une articulation (dans ce cas la stratégie est concertée, notamment dans les cas où on mise sur la reproduction et le traitement, dans le SAS, des difficultés rencontrées à l'école ; l'articulation s'incarne dans des actions « en parallèle » pendant la présence du jeune au SAS) ; on peut aussi parier sur une succession (les stratégies sont propres à chacun), quitte à assurer une transition aussi forte que possible, comme nous l'avons vu à l'occasion du premier récit.

Le tableau suivant illustre ces possibles.

<i>Au niveau des pratiques</i>	Continuité	Discontinuité
<i>Au niveau de la relation</i>	Présence	Absence
<i>Au niveau de la stratégie</i>	Articulation	Succession

Il est important de noter qu'un très grand nombre de combinaisons sont en réalité possibles : le choix ne se résume pas à « choisir sa colonne », loin s'en faut.

On peut par exemple combiner Discontinuité, Présence (virtuelle en l'occurrence) et Succession ; ou encore Continuité, Absence et Articulation, etc.

LA LIGNE DE CONDUITE

Enfin, les services reconnaissent que deux modes de raisonnement différents peuvent guider leurs conduites. Soit ils estiment que c'est au cas par cas qu'il faut essayer de penser ; soit ils se réfèrent à des régularités qu'ils essaient de construire, plus faciles à appréhender, il est vrai, par le partenaire, pour autant qu'il les connaisse et les comprenne.

UN AUTRE RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION

La mise en lumière de ces repères, de ces axes de choix, et de ces modes de raisonnement peut déboucher sur la formulation de nouvelles questions d'évaluation.

Nous les avons formulées en synthèse comme suit.

PREMIÈRE QUESTION

Est-ce que la logique mise en place en cas de retour à l'école doit être gérée de manière à chaque fois singulière ? Faut-il au contraire identifier des régularités ? Il est précisé qu'il ne faut pas confondre régularité et standardisation. S'il existe des régularités, cela peut conduire notamment à fixer des balises institutionnelles. Celle-ci peuvent se concevoir comme des seuils ou des plafonds à mettre en œuvre. Par exemple : un service pourrait déterminer un socle minimal d'actions lors d'un retour à l'école qui vaudrait pour tous les bénéficiaires.

DEUXIÈME QUESTION

Dans les cas de questions complexes liées à un retour à l'école, il conviendrait de s'interroger sur l'utilité de quatre sous-questions (rappelons que cela ne devrait concerner que les moments où la question de ce qu'on est en train de faire se pose de manière cruciale).

LA PREMIÈRE SOUS-QUESTION

Est-ce que le modèle croisé (judicieux/prêt) permet de démêler les questions complexes ? S'il apparaît que le jeune n'est pas prêt, le questionnement pourrait se poursuivre sur ce qui a conduit à instituer cela. Est-ce que cela s'est

défini à partir d'« épreuves »³³ ? Si oui, est-ce que ces épreuves sont stabilisées ? Adéquates ?

Il convient probablement d'éviter que le jugement ne s'appuie que sur un ressenti (par exemple : le ras-le-bol d'une équipe).

LA DEUXIÈME SOUS-QUESTION

Est-ce que l'étude de la combinaison à l'œuvre peut aider à analyser la situation ? La combinaison concerne notamment la manière dont les aspects suivants ont été appréhendés, compte tenu de la pédagogie mise en œuvre (continuité ou discontinuité) :

- le type de présence /absence des différentes institutions, notamment dans le caractère réel ou virtuel de la présence ;
- la question de l'articulation ou de la succession (avec ou sans transition) lors du retour à l'école.

LA TROISIÈME SOUS-QUESTION

Est-ce qu'on peut s'autoriser à ne pas cautionner une demande de retour à l'école ? Dans ce cas, quelle manière de le signifier ?

LA QUATRIÈME SOUS-QUESTION

Faut-il accepter la tension entre le droit à l'obligation scolaire et le processus de subjectivation en cours ? Une idée sous-jacente serait par exemple qu'un droit abstrait ne doit pas d'office être concrétisé partout et tout le temps si celui-ci n'est pas pertinent au regard d'un processus de subjectivation à soutenir.

On le voit, l'étude d'incidents critiques permet souvent de mettre au jour et/ou de déplier des aspects déterminants des choix opérés par les agents.

Mais il convient aussi de se rappeler, in fine, à la modestie : le ressort d'une démarche d'évaluation consiste probablement à s'approprier les questions que l'on est capable, au vu de l'énergie et des ressources disponibles, d'habiter, de telle façon que les réponses construites puissent soutenir des décisions stratégiques que l'on pourra assumer...

33 Une « épreuve », dans la terminologie proposée par L. Boltanski, est ce qui permet à une institution de fonder sa décision en justice ; L. Boltanski donne l'exemple des procédures mises en œuvre dans une délibération pour assurer une égalité de traitement. Ce serait une dimension à investiguer finement. Un SAS participant, par exemple, tend à se poser les questions suivantes : « Est-ce que le retour a du sens pour le jeune ? Est-ce que le jeune tend à être capable de respecter un cadre ? Est-ce qu'il a de l'école une image plus ou moins positive ? Est-ce qu'il a une relation apaisée avec les adultes et les jeunes ? Est-ce qu'il fait preuve d'une maîtrise minimum des compétences pédagogiques de base ? Est-ce qu'il a accès à un relais extérieur si il existe des difficultés qui ne relèvent pas de l'école ? »

CONCLUSION

Nous avons ouvert cette étude en rappelant, comme nous y invite Bruno Latour, que l'évaluation d'une pratique et des actions qui l'incarnent consiste à prendre en compte l'« éventail stupéfiant d'entités qui rendent compte du pourquoi et du comment d'une action donnée. »³⁴

Entités humaines, mais également, pour reprendre cette autre expression de B. Latour « non humaines » : des modèles, des artefacts, des concepts...

En montrant comment un groupe d'agents engagés dans des Services d'Accrochage Scolaire ont pu produire ensemble des outils pour évaluer leurs pratiques, nous espérons donc avoir démontré que cet éventail d'entités était effectivement très large.

En un sens, cette largesse ouvre à de nombreux possibles et nous espérons avoir pu rendre raison de la forte inventivité de ces associations, interprètes très créatifs d'un cadre légal qui vise à rendre effectif le droit à l'instruction pour tous. On ne peut que souhaiter que l'explicitation d'un large répertoire de questions d'évaluation puisse soutenir précisément cette créativité en indiquant des possibles et des voies à explorer. L'évaluation ne cherche pas à donner un brevet de conformité : elle vise à soutenir l'action et la réflexivité que l'évaluation implique n'a de sens que si elle peut produire ou indiquer des voies inédites pour la pratique.

C'est la raison pour laquelle nous avons indiqué que nous avons cherché à construire des « répertoires », laissant à chacun la liberté d'y puiser selon les nécessités.

Mais dans un autre sens, on aura perçu, à travers les analyses des pratiques et les exemples donnés, que le travail des SAS est traversé par une violence symbolique très forte.

Cette violence est, en dernier ressort, celle d'une société qui tend trop souvent à rejeter la responsabilité de son état sur l'individu qui subit une privation de droit ; en laissant accroire que ces individus ne sont pas capables de « décider d'avancer », elle les représente dans le registre du manque (de volonté, de courage, d'auto-discipline...).

Nous avons rencontré cette violence partout, dans la pression dont les parents peuvent se faire les relais, en écho, souvent, à leur propre expérience scolaire, souvent très difficile ; dans les relations dont le groupe de pairs peut être le théâtre, confinant le jeune en difficulté dans un rôle dont il aura bien du mal à sortir ; dans le poids qui pèse sur les enseignants, soumis à une concurrence souvent sévère, qui peut les soumettre à des inquiétudes normatives très élevées ; dans l'obligation, très précoce si ce n'est très formatée, pour chaque jeune, de développer « un projet personnel »...

Les pratiques analysées montrent au contraire que ces jeunes en décrochage ont besoin de supports individuels et collectifs qui leur permettent de renouer avec la réflexivité, avec l'action, avec la confiance en leurs capacités.

C'est en cela que les institutions des SAS concourent à construire une société démocratique, telle que l'entend Alain Touraine :

« Le fondement le plus solide de la démocratie réside dans la confiance des citoyens dans leur capacité d'action politique. Et, au risque de paraître souscrire à des traditions usées, j'affirme que la conscience qu'ont les citoyens de leurs droits est liée avant tout à leur capacité de percevoir, d'analyser et de formuler des droits, ce qui les menace et la meilleure façon de les faire reconnaître. De là l'importance cruciale de l'attitude réflexive à l'égard des situations sociales. Un acteur n'existe que dans la mesure où ses conduites sont à la fois

34 B. Latour, *Changer de société – Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006, p. 67 et 69.

réflexives, critiques et pro-actives. »³⁵

Nous espérons avoir pu faire percevoir quels paris créatifs et engagés étaient nécessaires pour y parvenir.

En filigrane, le lecteur aura sans doute aussi compris que ces paris sont pris dans une forte lutte pour la légitimité : les actions doivent se montrer crédibles aux yeux de ceux qui ne sont pas en posture – et peut-être pas en mesure – de les tenter.

Et nous n'aurions pas trop échoué dans notre tentative si au moins nous avons pu protéger l'inventivité des acteurs d'un formatage contre-productif de leurs pratiques, au nom d'une série d'« entités » dont le sens dévoyé du terme évaluation fait évidemment partie.



Pour citer cette étude

Jean Blairon (dir.), Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenraets, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Quariat, « Pour une évaluation des actions dites d'accrochage scolaire Trois exemples d'approche », *Intermag.be*, analyses et études en éducation permanente, RTA asbl, juin 2017, URL : www.intermag.be/601.