

POUR UNE ÉVALUATION DES ACTIONS DITES D'ACCROCHAGE SCOLAIRE

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

CHAPITRE 1

VISÉES ET PROCESSUS DE PRODUCTION

Le travail de recherche dont rend compte cette étude s'est déroulé d'octobre 2014 à décembre 2016, à raison d'une journée de travail par mois (hormis juillet et août).

Il a mobilisé des directrices et directeurs de SAS (Services d'accrochage scolaire), soit des associations extérieures aux établissements scolaires et qui disposent d'un double agrément : par le Ministère de l'Education et par le Ministère de l'aide à la jeunesse.

Ces associations s'adressent à des élèves qui se trouvent dans les situations 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. »¹

Il y a pour l'instant 12 SAS reconnus.

Certains d'entre eux souhaitent construire de manière collective un **dispositif d'évaluation** de leurs pratiques.

¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23721>.

Le travail a consisté à **exposer, analyser et comparer** une dimension de la pratique en vue de voir **quelle(s) question(s) d'évaluation** celle-ci pouvait conduire à se poser. Chaque service a pu ainsi exposer comment se vivait telle ou telle dimension : le travail avec les familles, l'élaboration d'un projet éducatif individualisé pour le jeune accueilli, les relations avec l'école et ses différents acteurs...

Ont participé à cette recherche collective sur l'évaluation des pratiques d'accrochage scolaire Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenrats, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Queriat.

Les travaux ont été animés par Jean Blairon. Chaque séance a fait l'objet d'un compte rendu complet, assuré par Jérôme Petit ou par Caroline Garzon.

Le matériau réuni ainsi comporte plus de 350 pages.

C'est à partir de lui que deux études ont été réalisées. Leur projet a consisté à remettre en perspective les travaux, les organiser, les systématiser en vue de poser des questions critiques² à propos du travail d'accrochage scolaire.

La production d'un dispositif d'évaluation à laquelle nous avons collégialement travaillé a donc une double fonction : les agents des services d'accrochage scolaire pourront s'en emparer pour réfléchir à leurs pratiques ; tous ceux que ce type de travail éducatif concerne ou intéresse pourront en quelque sorte le découvrir de l'intérieur.

Mais il nous a paru essentiel, d'entrée de jeu, de clarifier le terme « évaluation », sorte de « mot-valise » capable d'attirer tout le monde et de ne contenter personne.

UNE CONFUSION QUI PERDURE ET QUI S'ÉTEND

Le terme évaluation est en effet employé à tout-va et dans des modalités de plus en plus diverses : des sites permettent, au Québec, d'évaluer ses professeurs ; d'autres, ailleurs, permettent de faire évaluer ses photographies ou des parties de son corps par les internautes ; on est invité à évaluer le repas qu'on vient à peine de prendre au restaurant, à noter l'accueil reçu dans son garage... Il peut s'agir de noter sur une échelle de 1 à 10, d'attribuer ou non « cinq étoiles », de poster un commentaire, de recommander ou pas le prestataire à des amis...

On se souvient même que le Président Sarkozy avait confié à un consultant privé, Mars and co, la mission de fixer des « indicateurs » qui auraient permis d'évaluer les ministres qu'il venait de choisir. Les recommandations du consultant étaient parfois des plus surprenantes : un nombre d'expulsions d'étrangers en situation irrégulière et un nombre d'admissions au titre de l'immigration de travail, soit l'immigration choisie (pour le Ministre de l'Immigration et de l'Identité nationale) ; la part de marché des films français en France ou la fréquentation des musées lorsqu'ils sont gratuits (pour la Ministre de la Culture) ; le nombre d'heures supplémentaires réalisées par les enseignants et l'ancienneté des enseignants en ZEP (pour le Ministre de l'éducation nationale) ; le nombre de ministres français présents à chacun des conseils des ministres à Bruxelles et à Luxembourg (pour les Affaires étrangères)³...

Pour peu qu'on y réfléchisse, le caractère absurde de certains indicateurs saute aux yeux : les « résultats » ne dépendent quasi jamais de la seule action du Ministre de tutelle : la part de marché des films français en France, par exemple, dépend quand même de la « qualité » intrinsèque de ceux-

2 C'est-à-dire des questions permettant de se forger un jugement sur ce travail.

3 Cf. J. Blairon et E. Servais, « Les résultats culturels d'une « culture du résultat » », www.intermag.be/157. Notons que cette évaluation n'a en fait jamais eu lieu et que les dits indicateurs n'ont pas été utilisés...

ci (qui n'est que peu influencée par la Ministre), mais aussi de leur attractivité relative (telle qu'elle est notamment déterminée par les « campagnes » de promotion des industries de la culture et des moyens qu'elles y consacrent ou peuvent y consacrer...).

Cet exemple extrême nous indique une erreur à éviter, qui est pourtant omniprésente. Elle comporte les composantes suivantes :

- isoler indûment un agent du monde dans lequel il est immergé ;
- postuler une maîtrise de l'agent évalué sur l'action qu'on a au préalable réduite à « sa plus simple expression » ;
- traduire une nouvelle fois de façon simpliste cette supposée maîtrise en indicateurs de résultats, souvent univoques d'ailleurs.

Pour les Services d'Accrochage Scolaire, cette logique reviendrait à se demander benoîtement : combien de jeunes remis à l'école cette année (sans par exemple tenir compte des places disponibles dans les écoles, des effets sur les jeunes de leur trajectoire antérieure, des actions de tous ceux qui gravitent autour du groupe des jeunes, des effets de mobilisation ou de démobilisation que produit le climat sociétal, etc.) ?

Il faut au contraire admettre avec Bruno Latour qu'un « acteur » (...) « n'est pas la source d'une action, mais la cible mouvante de tout un essaim d'entités qui fondent sur lui ». L'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. »⁴

C'est donc s'interdire les réductions en cascade exposées et illustrées ci-dessus.

LA NÉCESSAIRE DISTINCTION DE L'ÉVALUATION ET DU CONTRÔLE

C'est un des apports de l'analyse institutionnelle que d'avoir montré que l'usage social « à tout va » du terme « évaluation » était en outre des plus ambigus et était susceptible de peser fortement sur l'action elle-même.

La prudence minimum semble être, à la suite de Jacques Ardoino et de Guy Berger, de distinguer, y compris dans les mots, les démarches de contrôle et les pratiques d'évaluation.

Cette distinction permet déjà, on va le voir, de diminuer l'ambiguïté et de se mettre en position de résister à la réduction indue du sens de l'action.

Dans leur ouvrage canonique, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*⁵, Jacques Ardoino et Guy Berger établissent clairement la différence irréductible des démarches de contrôle et des démarches d'évaluation⁶.

4 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/553.

5 J. Ardoino et G. Berger, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice, 1993.

6 Pour cette partie, nous nous appuyons partiellement sur notre analyse « Les conditions de liberté et d'égalité dans les pratiques d'évaluation », mise en débat lors d'une journée organisée par le CEPAG en 2016, www.intermag.be/575.

QU'EST-CE QU'UN CONTRÔLE ?

Les auteurs s'appuient sur l'étymologie du terme « contrôle » – contre-rôle, soit « le registre tenu en double qui permettra, de ce fait, l'authentification des écritures. Son contexte est donc administratif (l'état civil par exemple) et comptable. Cette origine marquera le terme jusqu'à travers ses multiples emplois actuels. »⁷

La visée du contrôle est de fait normative : il s'agit de vérifier la conformité de ce qui a été fait par rapport à ce qui en avait été défini, institué, convenu.

La situation de contrôle s'inscrit donc dans une double inégalité :

- une inégalité de rôle : il y a un contrôleur et un contrôlé, un vérificateur et un vérifié ; en cas de non-conformité, le premier peut prendre ou proposer des sanctions par rapport au second ;
- une inégalité de statut : la réalité pré-définie prime en quelque sorte la réalité vécue, qui est supposée avoir pu se couler dans les rails définis par la première ; en d'autres mots, l'état défini à l'initiale commande l'état final.

Cette double inégalité se doit elle-même d'être limitée.

En premier lieu, le contrôleur doit garantir une égalité de traitement entre tous les contrôlés.

En second lieu, il est du devoir du contrôleur d'être conforme aux principes de conformité qu'il vérifie. Nous trouvons beaucoup de types de situations où ce n'est pas le cas.

- Les principes de conformité peuvent ne pas être connus du contrôlé, voire excéder les règlements en vigueur (le contrôleur, par exemple, « interprète » une norme de façon toute personnelle, notamment à la hausse).
- Les principes déterminés peuvent varier dans le temps : dans les entreprises marchandes, par exemple, il est fréquent que les objectifs fixés doivent en fait être dépassés et non seulement atteints ; nous avons pu observer lors d'une délibération universitaire, où trop d'étudiants avaient réussi (sic), que les critères de cotation, pourtant scrupuleusement définis, étaient transformés en conséquence.
- Les principes de conformité sont contradictoires entre eux : c'est le cas observé par nous de cet hôpital qui met le malade au centre et la rentabilité au milieu : le personnel d'accueil téléphonique doit dès lors être empathique avec le patient-client et décrocher avant la troisième sonnerie, ce qui implique d'écourter au maximum toute conversation en cours...
- Des principes de conformité sont cumulés de façon intenable ; un grand classique consiste à cumuler des attentes en matière de résultats et en matière de procédures, alors qu'on sait que le respect strict de procédures ne peut que diminuer le rendement et inversement.
- Les principes de conformité font violence à l'action telle qu'elle est : c'est l'exemple des indicateurs de résultats évoqués plus haut.

La critique que les mouvements culturels des années soixante ont fait subir à la coercition, à l'abus de pouvoir, à l'excès de contrainte a eu un effet paradoxal : le terme « contrôle », qui semblait incarner ce dont on ne voulait plus, a quasi disparu ; il a été remplacé par le terme jugé plus soft d'« évaluation » avec deux effets préoccupants : les pratiques de contrôle s'avancent souvent masquées, s'effectuent de façon sauvage, parfois sans recours possible (le risque d'abus de pouvoir tend alors à augmenter, même s'il est moins visible) ; les pratiques d'évaluation, mâtinées d'un contrôle non-dit, ne sont plus ce qu'elles devraient être et que nous allons explorer maintenant.

⁷ J. Ardoino et G. Berger, *op.cit.*, p. 12.

QU'EST-CE QU'UNE ÉVALUATION ?

Pour Ardoino et Berger, l'horizon de sens du terme évaluation est une recherche sur le sens d'une situation et sur la valeur des actes qui s'y échangent.

La pratique de l'évaluation s'impose donc les balises suivantes :

- la démarche est **collective** et requiert que tous les groupes et entités concernés soient de quelque manière impliqués ;
- la démarche est **collégiale** et implique qu'une relation d'égalité soit posée entre tous les protagonistes ;
- la démarche est **critique** par rapport à l'existant : il s'agit de ne pas s'arrêter au sens apparent pour s'intéresser à l'inopiné, l'inattendu, l'inconnu, l'incompris (exemple : un jeune ne vient pas au rendez-vous convenu pour participer à une action qui est supposée lui tenir particulièrement à cœur ; Fernand Deligny appelait ce genre de situation « la danse du larron devant l'occasion », loin d'un verdict, donc, de non fiabilité du jeune...⁸).

Ces balises, si elles sont effectivement mises en œuvre, impliquent un tout autre point de vue que le sens commun : si on évalue ainsi une pratique, une situation, des échanges, des interactions, on n'évaluera pas une personne ou un agent.

Si nous nous référons à l'« essaim d'entités » présent dans toute action selon Bruno Latour, nous ne pouvons que rappeler que l'analyse institutionnelle a toujours appelé à prendre en compte autant les absents que les présents (les absents ne le sont jamais totalement, ceux qui ont quitté la scène y jouent toujours un rôle), et surtout à tenir compte de l'officieux à côté de l'officiel.

C'est par exemple le fonctionnement de la transversalité négative dont René Lourau constatait la présence dans bien des institutions éducatives : bien loin de s'en tenir à la mission officielle d'instruction, elles préparent souvent ceux qui leur sont confiés à d'autres rôles sur d'autres scènes : citoyen obéissant à l'époque industrielle ; citoyen valorisant le provisoire et le changeant (souvent contre son intérêt) aujourd'hui⁹.

Un exemple de transversalité positive nous est donné par Dolores Huerta, leader du syndicat ouvrier des Chicanos ; elle explique que leur manière de négocier était toujours d'étendre les sujets à aborder :

« Si les producteurs nous combattent avec tant d'énergie, c'est parce que nous changeons l'esprit des gens. Nous les poussons sans cesse, nous les orientons vers d'autres combats : lutte contre l'augmentation des droits dans les collèges de Californie, campagne présidentielle. Nous avons des ouvriers agricoles pour faire campagne pour MacGovern. Et quand nos militants reviendront du boycottage, ils seront plus forts que jamais. Il n'y a rien de magique dans notre organisation. Nous essayons de faire comprendre aux gens ce qui est important dans leur propre vie. »¹⁰

On pourra donc dire que la pratique d'évaluation consiste en un triple geste d'ouverture : ouverture du sens par rapport à la réalité supposée ou instituée ; ouverture du collectif concerné par l'action (pour y faire entrer toutes les « entités » qui y sont impliquées¹¹) ; ouverture à la critique des valeurs investies dans l'action.

8 F. Deligny entendait offrir aux jeunes en décrochage de tout des « occasions d'exception » individuelles, adaptées à l'ouverture de possibles pour eux. Il était fréquent que le jeune résiste à s'en saisir dans un premier temps (il « dansait devant » sans vouloir s'en saisir ; il était évidemment essentiel de ne pas mésinterpréter cette hésitation, qui ne signifiait en rien un refus. Cf. F. Deligny, *Graine de crapule*, suivi de *Les vagabonds efficaces*, Paris, Dunod, 1998, 2004, p. 219.

9 Cf. J. Blairon, « Une nouvelle transversalité négative dans l'école « modernisée » », www.intermag.be/406.

10 Propos de Dolores Huerta recueillis par B. L. Baer et G. I. Mathews, « Dolores Huerta et les femmes de l'« United Farm Workers », *Esprit*, n°sept 1974, p. 221. L'expression « ce qui est important dans leur propre vie » illustre bien la recherche sur la valeur.

11 Nous reprenons ici le raisonnement de Bruno Latour évoqué supra.

UNE RÉALITÉ TRAVERSÉE PAR UNE FORTE CONTROVERSE

La distinction salutaire opérée par Ardoino et Berger nous permet immédiatement de voir que la réalité baptisée « évaluation » recouvre des « entités » très nombreuses ; on y trouve pêle-mêle

- des référents à la logique marchande (des chevaux de Troie, si l'on veut) qui, sous couvert d'objectiver des « résultats » réduisent une pratique à sa peau de chagrin instrumentale et en transforment la culture (l'action associative est un pari solidaire contre l'existant, elle n'est pas fabrication manufacturée de copies conformes) ;
- des agents qui peuvent pratiquer l'abus de pouvoir (lorsque le contrôle s'est effacé en se coulant dans une logique d'« évaluation » confuse qui peut faire violence au sens de l'action) ;
- des fantasmes de maîtrise qui imposent des exigences inappropriées aux agents ;
- des tentatives, à l'inverse, de faire participer tous les protagonistes et tous les collectifs impliqués dans l'action ;
- des attitudes critiques et des pratiques de recherche visant à ouvrir le sens des choses.

Pour nombreuses que soient ces entités, elles se laissent structurer, somme toute, par une controverse sur la manière de produire le sens d'une action et d'en discuter la valeur.

D'un côté, nous trouvons un usage social de sens commun qui fait de l'évaluation le lieu d'une confusion de rôles, d'un amalgame de contrôle et d'évaluation, d'une extension cachée du pouvoir ; de l'autre, une exigence réflexive et critique qui s'impose une triple exigence d'ouverture (du sens ; des collectifs ; des valeurs engagés dans l'action).

Nous pouvons à partir de là mieux décrire l'enjeu de notre travail.

ACTION ÉDUCATIVE ET ÉVALUATION

Nous avons considéré les travailleurs des Services d'Accrochage Scolaire comme des agents éducatifs, mobilisés par l'enjeu de garantir à tous les jeunes un droit à l'instruction effectif, d'une part, et, d'autre part, par le désir de fournir à ceux d'entre eux qui se trouvent en grande difficulté, notamment scolaire, des supports leur permettant de se construire aussi librement et créativement que possible.

C'est dire que nous avons ouvert le sens des pratiques à sa dimension politique.

Nous sommes de fait immédiatement reliés à l'enjeu politique des sociétés contemporaines tel qu'Alain Touraine l'a défini : le droit pour chacun d'être soi et le droit d'avoir des droits¹².

Plus précisément, les enjeux relèvent de la participation de tous à une société décrite comme une société de la connaissance ou de l'information, mais ils concernent aussi la prise en compte de la dignité de chacun.

Réfléchir à l'évaluation des dispositifs dits d'accrochage scolaire, c'est aussi, nous l'avons vu, ouvrir comme il se doit le périmètre des acteurs concernés.

La transversalité des dispositifs d'accrochage scolaire (incarnée par leur double agrément), si elle veut être positive, leur enjoint de ne jamais s'appuyer sur un seul pied, qu'il soit la construction de connaissances ou l'aide à se construire comme sujet de son existence.

Ceci implique de faire parler bien des entités : les jeunes eux-mêmes, les familles, les agents scolaires

12 Cf. « Alain Touraine rencontre les acteurs du champ culturel en Communauté française », www.intermag.be/alain-touraine-rencontre-les-acteurs-du-champ-culturel-en-communaute-francaise.

dans toute leur diversité, les administrations, les possibilités socio-économiques, les relations de quartiers, les législations, etc.

Il aura fallu aussi tenir compte des absents qui sont présents : voir, par exemple, de quelle présence dans la tête des jeunes sont comptables ceux qui ont fait, souvent à leur corps défendant, que « l'école a raté avec une partie de ses élèves et de leurs parents et comment ils n'ont pas pu réussir avec elle »¹³.

Enfin, nous avons cherché à ouvrir l'état des croyances et les valeurs : pour les agents qui travaillent dans les SAS, ils se doivent d'accepter que la situation d'échec est réversible, même si les apparences disent l'inverse ; que l'action est avant tout un pari au gain parfois improbable ; que le jeune qui rencontre de graves difficultés met aussi les adultes en difficulté.

La démarche évaluative est ainsi une démarche de recherche qui implique un décalage par rapport aux représentations, croyances et rôles.

Elle constitue à part entière, et pour tous ses protagonistes, un travail qui renvoie chacun à sa propre capacité à se construire comme sujet libre.

Pour autant, cette démarche n'a de sens que si elle débouche réellement sur une **action sur l'action** (on l'arrête, la continue, la transforme, la décale, la complexifie ou la recentre, etc.). L'évaluation d'une pratique (ici d'accrochage scolaire) doit déboucher sur la définition de stratégies d'action.

EVALUATION ET VIE INSTITUTIONNELLE

La charte associative, rappelons-le, reconnaît aux associations le droit fondamental à s'organiser librement.

Les pouvoirs publics qui l'ont signée s'engagent en effet à respecter un certain nombre de principes, dont le premier est la « liberté d'association ».

La charte le définit comme suit :

« Celle-ci implique que les associations définissent en toute autonomie leur objet social, leurs actions, ainsi que leur mode d'organisation et de représentation. »¹⁴

Ce principe devrait selon nous s'étendre à la pratique de l'évaluation telle qu'elle est vécue et pratiquée.

Il faut rappeler par exemple que la démarche d'évaluation se recommande chaque fois que nécessaire, mais seulement si elle apparaît nécessaire (voire possible).

A trop s'interroger artificiellement sur le sens d'une relation, on finit par l'en trouver dépourvue, exactement comme l'expression répétée d'un questionnement fondamental à un partenaire (est-ce que tu m'aimes ?) finit par le persuader du contraire. L'artificialité de l'évaluation devient vite une prophétie auto-réalisatrice...

Pourtant l'obligation d'une temporalité brève est souvent imposée aux associations (chaque année par exemple). Le décret de l'éducation permanente de 2003 tranche quelque peu par rapport à cette dérive (il n'impose une « auto-évaluation » « que » tous les cinq ans, en laissant assez libres les modalités de celle-ci).

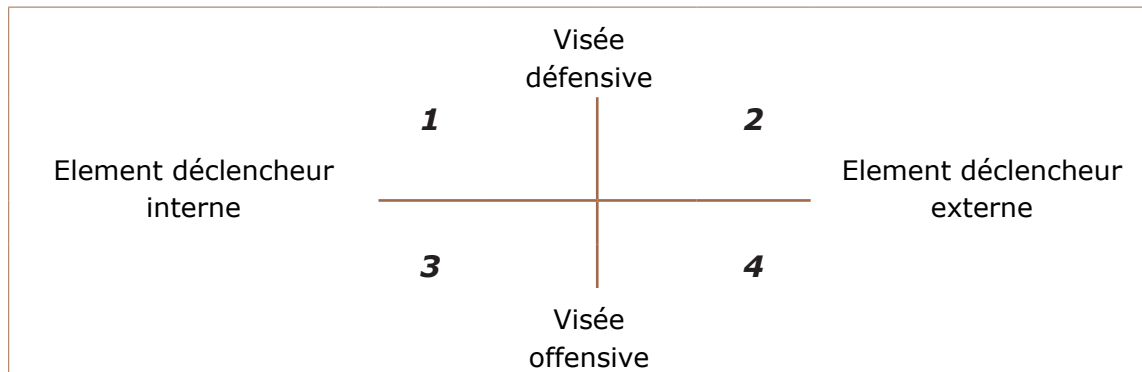
13 Nous évoquons ici une recherche que nous avons menée avec le Réseau wallon de Lutte contre la Pauvreté à propos du vécu scolaire des familles soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement, cf. www.intermag.be/539.

14 Cf. le texte de la charte associative adoptée par les parlements de la Wallonie, de la Cocof et de la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2009.

La liberté du processus est pourtant un élément essentiel, parce que celui-ci dépendra de l'articulation de la démarche évaluative avec la vie institutionnelle elle-même.

L'élément déclencheur de la démarche pourra être par exemple interne à cette vie ou externe à elle ; la visée pourra être plutôt défensive ou plutôt offensive.

Une structure qui croise ces deux axes (élément déclencheur/visée) permet de dégager des « occasions » et des postures différentes.



La **position 1** peut correspondre **par exemple** à des situations où l'équipe est confrontée à un signe ininterprétable en l'état, où elle vit une perte de sens ou d'énergie, où l'équipe se déchire dans un conflit institutionnel.

La **position 2** peut concerner une menace sur l'action (par exemple une obligation d'utiliser une méthode jugée incompatible avec ses choix, comme faire rédiger un journal de classe par chaque jeune accueilli ou utiliser une logique technocratique pour définir des pratiques qui doivent procéder par essais et erreurs) ou une relation d'incompréhension avec un partenaire essentiel, voire à des représentations négatives croisées (l'école se sentant disqualifiée par la réussite éventuelle du SAS, le SAS se vivant comme l'excuse des dysfonctionnements scolaires).

La **position 3** peut incarner un souci de « communaliser »¹⁵ les visées et paris de l'institution (par exemple lorsqu'elle est confrontée à un turn over de ses travailleurs, compte tenu des conditions médiocres qui leur sont accordées par le cadre légal) ; elle peut aussi répondre à un souci de prévention (par exemple prévention d'un flottement dans la cohérence des pratiques) ou constituer un investissement dans une période propice (par exemple pour revisiter son projet pédagogique).

La **position 4** est possible quand le service se sent participer à un mouvement qui le dépasse mais dont il se sent solidaire : ses positions politiques sont alors traduites en revendications souhaitées et défendues, notamment par l'action politique et les alliances qu'elle implique.

Le travail d'évaluation inscrit alors le sens de l'action éducative dans des enjeux de société dans lesquels on souhaite s'engager.

Si nous prenons comme exemple la question du lien intrinsèque du travail social avec le respect du secret professionnel, nous pourrions la relier à l'enjeu de la préservation du « modèle social européen » et nous impliquer aux côtés de tous ceux qui résistent à son « allègement » ou à l'obligation de son contournement¹⁶.

¹⁵ Nous évoquons ici l'enjeu, pour les associations, de mettre en œuvre ce que nous avons appelé, en référence à la Commune de Paris, un « communalisme », soit entre autres des liens de solidarité et de réciprocité suffisants entre leurs membres.

¹⁶ C. Mahy et J. Blairon, « Radicalisation de la guerre faite au travail social : pourquoi ? », www.intermag.be/588.

PRODUIT ET PRODUCTION

Les résultats que communique cette étude ne doivent pas être biaisés : nous n'avons pas souhaité, en toute logique, produire une « grille » exhaustive devant guider une soi-disant « évaluation » des pratiques des Services d'Accrochage Scolaire : c'eût été reproduire la confusion des démarches de contrôle et des pratiques d'évaluation.

Il ne s'agit donc pas de considérer les résultats que nous communiquons de manière normative : ils ne constituent en rien une liste de questions que tout service devrait à tout moment (sic) se poser.

Nous pensons au contraire avoir montré diverses façons de produire un **répertoire de questions de sens** et de valeur que nous espérons **inspirant** dans lequel un service d'accrochage scolaire pourrait le cas échéant puiser de façon spécifique et adaptée au moment de la vie institutionnelle où la pratique d'évaluation sera enclenchée.

Le meilleur moyen de faire échouer une pratique d'évaluation, c'est en effet de lui en demander trop, de façon contrainte ou imprudente, si ce n'est sauvage.

En montrant comment on peut produire un tel répertoire, nous ouvrons aussi « la boîte noire des pratiques » d'accrochage scolaire et nous espérons montrer aussi combien elles s'appuient sur des stratégies très réfléchies, très créatives, mais aussi très audacieuses.

Notre production espère donc illustrer **différentes démarches de construction d'une évaluation** lorsque celle-ci s'appuie sur une comparaison systématisée. A ce titre, elle peut intéresser tous ceux qui se préoccupent, comme les signataires de cette étude, d'imaginer des processus d'évaluation appropriés.

On découvrira en effet dans nos deux livraisons quatre modes de production de dispositifs d'évaluation différents :

- une analyse comparée des composantes d'une pratique (pour la présente étude) ;
- une analyse comparée des « interprétations » d'un cadre légal ;
- une analyse comparée d'« événements clivants » ;
- une analyse comparée des effets de l'introduction d'un « analyseur » (ces trois derniers points constitueront le corps d'une étude suivante).

Nous attirons cependant l'attention du lecteur sur le fait que c'est a posteriori, parfois, que ce mode de production est apparu comme possible. Si l'introduction d'un analyseur est délibérée et donc réfléchie avant le travail (sans que ses effets puissent cependant être anticipés), ce n'est pas d'office le cas d'une autre démarche : même si elle peut être présentée ex post comme structurée autour d'un centre de gravité, celui-ci n'était pas d'office clairement dégagé à l'entame des échanges.

Il faut en effet absolument éviter, comme le recommande P. Bourdieu, de « mettre un savant dans la machine » et de faire comme si les choses se passaient comme l'explication qu'on en construit les décrit – ou pire de considérer qu'elles **doivent** se passer de la façon dont on en a rendu raison. Ce pas est allègrement franchi avec la matrice « objectifs/moyens/résultats », qui n'est rien d'autre qu'un **mode d'approche**, de compréhension d'une action, somme toute assez pauvre et instrumentalisant, mais qui est utilisé d'une manière extrêmement normative : selon certains, **il faudrait, pour agir**, définir des objectifs, prévoir des étapes, décrire dès l'initiale des résultats mesurables...

La production d'une démarche d'évaluation se fait « par le bas », dans l'expérimentation et la découverte, le partage et l'errance, le risque accepté de la digression ou de la confusion momentanée.

Cette logique s'oppose en tous points à l'imposition « par le haut » (et souvent de l'extérieur) de formats d'évaluation standardisés, qui cachent mal leur inspiration technocratique et leur méconnaissance du monde social et singulièrement des pratiques qui tendent à en réduire les inégalités et les effets de domination.

CHAPITRE 2

CONSTRUCTION D'UN RÉPERTOIRE DE QUESTIONS À PARTIR D'UNE ANALYSE COMPARÉE DES COMPOSANTES D'UNE PRATIQUE

Une manière de construire un dispositif d'évaluation consiste, nous allons le voir, à

- tenter d'identifier les **composantes** déterminantes d'une pratique ;
- de **comparer** comment plusieurs groupes d'agents (ici des services) les mettent en œuvre ;
- de dégager les **espaces de choix** qui s'offrent aux agents et qui influenceront sur leurs pratiques ;
- de s'appuyer sur les **écarts ou les controverses** qui apparaissent à l'occasion de cette comparaison pour construire des **types de questions** qui permettront d'interroger ou de réinterroger les choix réalisés par les groupes d'agents et, par là, de réfléchir au sens et à la valeur de la pratique observée.

La pratique concernée en l'occurrence est définie comme « **le travail avec les parents** ».

Si le service d'accrochage scolaire se met en effet au service de la construction de la trajectoire d'un jeune, telle qu'elle est, disons, contrariée par rapport au droit et à l'obligation de l'instruction scolaire, il reste que ce jeune fait partie d'un collectif familial.

Ce collectif peut avoir des contours très variables : il peut concerner toutes formes de familles, en mobiliser plusieurs (familles recomposées), être étendu à des familiers, des institutions d'hébergement, etc.

Le collectif familial est susceptible aussi de jouer des rôles très diversifiés, allant de celui d'adjuvant à celui d'opposant relatif par rapport aux actions éducatives entreprises dans les SAS. Dans certains cas, il n'est pas exclu non plus que ce soient les relations à l'intérieur de ce collectif elles-mêmes qui constituent la cause efficiente des problèmes qui sont vécus avec l'institution scolaire, lesquels sont exportés, au fond, d'un collectif dans un autre.

Le « travail avec les familles » fait l'objet de pratiques et d'investissements qui peuvent se révéler fort différents d'un service à l'autre.

Construire et catégoriser ses composantes a donc nécessité une succession d'étapes.

ÉTABLISSEMENT D'UN RECUEIL DES PRATIQUES DANS TOUTE LEUR DIVERSITÉ

Le collectif de recherche s'est donc attelé à une sorte d'inventaire (qui fait quoi avec les familles) aux fins de comparer ces modalités pratiques les unes avec les autres.

L'inventaire a été réalisé à partir des 6 questions suivantes.

1. Dans quels types de situation existe-il un travail avec les familles ? Toutes ? Certaines ?
2. En quoi consiste le travail avec les familles ?
3. Y a-t-il des choses qu'on s'interdit dans ce type de travail ?
4. Qu'est-ce que l'équipe estime avoir comme leviers et comme ressources pour le mener ?
5. En quoi le travail avec les familles est-il un appui dans le chemin qu'on fait avec les jeunes ?
6. Quelles sont les demandes éventuelles des familles ? Du jeune dans le travail avec les familles ?

Chaque service a exposé ses réponses aux questions dans l'ordre qu'il a voulu.

L'enjeu était évidemment de sortir aussi vite que possible d'une dimension purement technique comme du niveau seulement descriptif.

Chaque exposé a été suivi de nombreuses réactions comparatives (« je ne fais pas du tout ça, ou alors pas comme ça, chez nous aussi on a choisi de... »), d'interrogations voire d'objections.

Il s'agit d'un travail un peu rude qui exige de chaque protagoniste du travail qu'il ose l'affirmation d'une différence, qu'il soit réceptif à la critique, que celle-ci s'exprime sans jugement et sans souci d'imposer une vérité et encore moins une idéologie.

Ce travail a rapidement pointé vers des **enjeux** et a mis en lumière combien l'action (ou la non-action) reposait sur ce que nous avons appelé des **paris de nature micro-politique** : ceux qui sont tentés pour assurer à chacun des occasions d'éprouver « le droit d'être soi et le droit d'avoir des droits » – ce qui est un combat sociétal des plus importants aujourd'hui¹⁷.

En voici deux exemples particulièrement éclairants.

Un service a dû s'interroger sur l'étendue du collectif familial : il s'agissait d'une jeune fille qui vivait chez son compagnon et dont les parents acceptaient la situation de fait. La question s'est posée aux agents de savoir s'il fallait contacter le compagnon.

La réflexion collective met en avant un enjeu : la possibilité d'une emprise de celui-ci, qu'il ne faudrait éventuellement pas renforcer. Le questionnement met bien en lumière que le souhait d'implication du collectif familial, qui peut être jugée abstraitement souhaitable, lorsqu'il s'exprime en demande du service, n'est pas sans effets sur les relations constitutives du dit collectif : souhaiter que le collectif agisse, c'est aussi agir sur lui d'une façon qui doit être réfléchie. Lorsqu'on implique le compagnon dans la discussion pédagogique ou éducative, ce n'est pas sans effet sur le rôle qu'il peut jouer dans la situation et sur les prérogatives qu'il peut éventuellement s'attribuer.

Cette autre situation, quasi inverse, l'illustre encore davantage.

C'est la situation d'une jeune fille avec laquelle son papa est interdit de contact suite à de la violence et à un viol sur sa fille.

Il s'avère cependant que ce père est omniprésent dans le quotidien de la jeune étant donné qu'il est caché par la mère dans le logement qu'elle occupe, malgré une obligation d'éloignement. Il semblerait que le Service d'aide et d'intervention éducative mandaté pour cette situation ne voie rien.

La maman est inaccessible et ne répond pas aux sollicitations du service.

Pendant la prise en charge, la jeune fille vient déverser son histoire à l'intérieur d'un atelier, mais exprime simultanément qu'on ne doit rien en faire. Il y a une discussion au sein de l'équipe sur la nécessité d'intervenir en raison d'une situation de danger potentielle : en l'espèce signaler l'état de la situation au Conseiller de l'aide à la jeunesse.

In fine, le service a choisi de ne pas le faire.

« Le référent de la jeune fille a estimé, entre autres, qu'il était préférable de respecter le secret professionnel et de reconnaître les compétences de la jeune fille à agir au mieux dans la situation. En parallèle, des retours vers la jeune fille ont été effectués pour lui faire part des inquiétudes de l'équipe ; cela n'a cependant pas permis pas de débloquer la situation, la jeune fille réaffirmant son souhait de ne pas dire ou de ne pas agir sur cette réalité complexe.

Ses expériences préalables et sa connaissance des réalités de l'aide à la jeunesse ne permettaient pas au service de préjuger qu'une autre solution était d'office plus pertinente. »

¹⁷ Cf. le chapitre précédent, p. 6.

Cet exemple permet de mettre en lumière une « règle » inhérente au travail avec les familles propre à ce service : la règle d'une étanchéité.

Celle-ci peut s'exprimer dans les termes « *ce qui est fait ou dit au service reste dans le service* ». Cette règle, dont le service souhaite le ferme respect, n'est pas toujours simple à tenir. Pour le coup, on peut constater qu'au final, la jeune fille a quitté le domicile familial pour s'installer avec son compagnon. Cette solution était peut-être une sortie possible et non prévisible à l'époque de son passage dans le service.

Outre que ce récit mobilise la législation sur le secret professionnel et sur la maltraitance (y avait-il un danger **imminent**, par exemple), il a pu susciter, on l'aura compris, des réactions controversées.

Tel autre participant, par exemple, aurait signalé cette situation de danger à l'autorité concernée.

Mais l'intérêt de ce travail de comparaison/interrogation, c'est qu'il conduit à cette conclusion : pour évaluer une pratique (ici le travail avec les parents), il faut probablement se donner les moyens d'en **catégoriser les dimensions, d'élucider et d'énoncer leurs postulats fondateurs** ; à l'intérieur de ceux-ci, de construire les **espaces de choix** pour mettre en lumière **les paris effectifs et les paris possibles** ; identifier à leur propos **les enjeux et les points critiques**.

LA CATÉGORISATION DES DIMENSIONS DU TRAVAIL AVEC LES FAMILLES ET L'EXPLICITATION DE LEURS POSTULATS FONDATEURS

La comparaison des récits de pratiques au départ des questions précisées ci-dessus a permis de dégager des **dimensions possibles** du travail avec les familles, mais surtout les ont assortis des **postulats** sur lesquelles ces actions s'appuient.

Nous parlons bien de dimensions possibles et non pas d'une nomenclature impérative ; quant au terme « postulat », nous le prenons dans l'acception d'**engagement institutionnel à l'état pratique**, fondateur de l'action.

Ces « engagements » (terme que l'on peut prendre aussi dans son acception de « coup d'envoi, manière de commencer une partie ») nous paraissent résulter de la **connaissance pratique** des agents, telle que la définit P. Bourdieu :

« On peut admettre que la pratique implique toujours une opération de connaissance, c'est-à-dire une opération plus ou moins complexe de classement qui n'a rien de commun avec un enregistrement passif, sans pour autant en faire une construction purement intellectuelle ; la connaissance pratique est une opération pratique de construction qui met en œuvre, par référence à des fonctions pratiques, des systèmes de classement (taxinomies) qui organisent la perception et structurent la pratique. »¹⁸

La catégorisation que nous avons pu élaborer comprend 6 dimensions possiblement constitutives du « travail avec les familles ».

1. UN TRAVAIL DE COMMUNICATION ET D'INFORMATION DU COLLECTIF FAMILIAL DÈS L'AMONT DE LA PRISE EN CHARGE

Postulat : le décrochage scolaire implique tous les acteurs du système familial et pas seulement le jeune.

18 P. Bourdieu, « Le sens pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°1, février 1976, p. 43.

Développements :

- il est possible de mobiliser des acteurs familiaux pour tenter de travailler à une réponse à la situation du jeune ;
- mobiliser, c'est « intéresser », c'est-à-dire d'une certaine façon « proposer d'en être », ce qui implique qu'on prenne en compte que proposer c'est aussi agir sur le collectif familial.

2. UN TRAVAIL DE NÉGOCIATION ASSUMÉ

Postulat : la « base volontaire » qui fonde le travail du SAS ne correspond pas à une logique du « tout ou rien ».

Développement

S'il est vérifié, notamment avec le collectif familial, qu'il y a un accord suffisant pour l'inscription dans le SAS, cette logique de l'accord ne correspond pas à une attente d'adhésion pleine et entière. La recherche d'un accord ne fait pas l'impasse sur l'existence de stratégies dans le chef des différents protagonistes ; elle reconnaît que la base volontaire peut aussi être partiellement un choix stratégique. L'idée prévaut que chacun sait ce qu'il veut et que d'autre part la construction d'un compromis acceptable est possible.

Une variante consiste à aborder la négociation dans la logique de la théorie des transactions. Cette théorie s'applique aux situations semi-structurées, où les solutions peuvent être multiples ; elle implique que les professionnels pensent que les lignes peuvent bouger ; que les positions et la manière dont chacun se définit peuvent elles-mêmes changer. La perspective est alors de créer, de provoquer un déplacement qui puisse déboucher sur une évolution favorable.

Cet exemple le montre bien :

« Les parents sont souvent sous pression lors du premier contact ; un sentiment de culpabilisation fort existe chez eux. Il est dès lors important de valoriser l'expertise des parents à travers leurs connaissances de la situation. Dans de nombreuses situations, il existe d'autres pressions (IPPJ, SAMIO, chantage au renvoi scolaire, hospitalisation, etc.). Ces éléments apparaissent souvent au détour des questions lors de ces rencontres. Il est parfois effarant de voir les pratiques illégales qui sont mises en œuvre par les établissements scolaires (législation sur le renvoi scolaire non respectée, modalités de sanction scolaire non autorisées, prescription d'une prise en charge au SAS, etc.). La clarification de la réalité est nécessaire pour démarrer le travail. Il n'est pas question de couvrir des fonctionnements institutionnels illicites. Le passage au SAS comme salle d'attente avant une intégration dans une IPPJ est également très problématique. Dans ces situations, la posture du service qui remet le jeune au centre de la décision à prendre produit souvent un effet de surprise chez celui-ci. Il est rapidement amené à percevoir qu'il peut s'inscrire dans un cadre différent que ce qu'il connaît déjà. »

La recherche de l'accord se situe dans une approche de vérification (sommes-nous sur la même longueur d'ondes ? Y a-t-il adéquation suffisante entre vos demandes et notre offre ?).

Par exemple, lors du premier entretien, les parents reçoivent deux questions à réfléchir pour l'entretien suivant : « *comment pouvons-nous aider votre enfant ?* » « *Quelles attentes avez-vous vis-à-vis du service ?* ».

La logique de transaction se situe plus dans une optique de production (par exemple on peut se dire que donner du temps au temps pourra transformer au moins partiellement un état de la demande, qui pourrait être liée à l'évitement d'une issue jugée moins favorable, comme un placement).

3. UN TRAVAIL DE VALORISATION DES PRODUCTIONS DU JEUNE AUPRÈS DE SON COLLECTIF FAMILIAL

Postulat : un travail d'explication et de communication sur la légitimité des productions réalisées au SAS est nécessaire pour que le collectif familial puisse en être partie prenante.

Développement

Le travail qui se fait au SAS n'est pas d'office intelligible par les membres du collectif familial ; celui-ci peut être empreint de la notion d'échec scolaire et s'attendre en conséquence à « un peu plus d'école » ; d'autre part, il est souvent enclin à envisager l'acquisition de compétences uniquement dans les codes disciplinaires, comme il y a été habitué ; des activités qui s'organisent en référence à d'autres codes peuvent troubler les membres du collectif familial.

4. UN TRAVAIL D'INTERVENTION DIRECT OU INDIRECT

Postulat : il peut arriver que la cause ou en tout cas une des causes efficaces du décrochage scolaire soit le fonctionnement familial ; il se peut aussi que celui-ci constitue un frein à l'intervention du SAS.

Développement

Ce point est traversé par une controverse forte : faut-il (seulement) travailler **avec** ou peut-on s'autoriser à travailler également **sur** le collectif familial ? Cette controverse sera développée infra.

5. UN TRAVAIL DE RELAIS

Postulat : un travail en réseau est nécessaire ; le SAS n'est pas compétent en tout et veille à rester de manière cohérente dans son périmètre d'intervention, même s'il considère que celui-ci peut être large.

Développement

Le lien éventuellement construit avec un collectif familial ne conduit pas d'office à dire qu'on peut tout assumer ou tout entreprendre ; organiser un relais actif est cependant parfois nécessaire pour qu'une personne entame une action coûteuse en énergie (parce qu'il faut reconnaître que...parce qu'il faut affronter l'inconnu, parce que la démarche vient s'ajouter à une liste de contraintes déjà saturée, etc.). Mais l'évidence du « travail en réseau » appelle à beaucoup de vigilance. Par exemple, favorisera-t-on un réseau de soutien (dans lequel le bénéficiaire restera le maître d'œuvre et le décideur) ou participera-t-on à un réseau d'aide (mû par les professionnels entre eux avec, parfois, une participation des plus faibles du bénéficiaire) ? Comment évitera-t-on les effets d'une confusion éventuelle entre ces deux logiques ?¹⁹

6. UN TRAVAIL DE NATURE COLLECTIVE OU COMMUNAUTAIRE

Postulat : l'action « individualisée » pour un collectif familial, si elle est parfaitement légitime, peut s'avérer insuffisante ; elle gagne peut-être alors à être articulée à d'autres logiques.

Développement

La proximité structurelle de nombreux SAS avec les Services d'aide en milieu ouvert (AMO) de l'aide à la jeunesse, qu'elle soit liée à leur histoire ou plus simplement à leur statut (il s'agit dans les deux cas de services non mandatés, qui partagent donc au moins partiellement une culture commune), ou à de nombreuses collaborations peut conduire les Services d'Accrochage Scolaire à développer des

¹⁹ Voir sur ce point la typologie construite par J. Fastrès « Les réseaux ayant pour centre de gravité les bénéficiaires et les prises en charge », www.intermag.be/images/stories/pdf/reseau2_beneficiaires.pdf. La question de la confusion des genres qu'elle y analyse se pose d'autant plus que peuvent se côtoyer dans les réseaux d'aide des services mandatés par une autorité publique et des services non mandatés, plus familiers de la logique d'action propre aux réseaux de soutien.

logiques d'action similaires :

- soit des actions collectives, où c'est en groupe que l'on aborde les problématiques (par exemple, des groupes de parole sur les difficultés éducatives) ;
- soit des actions dites « communautaires » qui visent à agir sur l'environnement, à partir de l'idée que la transformation de celui-ci peut apporter une réponse globale efficiente à des problèmes « individuels » qui se répètent et ont des causes identiques.

L'IDENTIFICATION DES ESPACES DE CHOIX QUI PEUVENT TRAVERSER CES DIMENSIONS DE L'ACTION

Nous venons d'identifier six composantes possibles de l'action des Services d'Accrochage Scolaire avec ou envers les collectifs familiaux.

La comparaison des pratiques des services dans toute leur diversité montre que par rapport à ces composantes possibles, d'importants **espaces de choix** existent.

Ces choix sont posés sur fond de justifications construites dans l'expérience et dans l'expérimentation.

Par choix, il ne faut pas entendre de simples variantes qui existeraient entre les services : par exemple le nombre de rencontres avec le jeune et son collectif familial qui sont jugées nécessaires pour aboutir à une admission.

Il faut au contraire tenter d'identifier les choix qui seront **déterminants** dans les interactions qui seront construites.

Dans le contexte de la construction d'un dispositif d'évaluation, l'identification des espaces de choix et des justifications qui les fondent constituent un matériau pertinent pour l'évaluation d'une pratique éducative.

Le **niveau** où se situent les espaces de choix est aussi une donnée importante.

Si tous les services qui ont procédé à cette analyse s'accordent par exemple pour dire que les parents doivent marquer leur accord et être reconnus dans leur rôle de décideurs par rapport à l'issue de la prise en charge (par exemple en cas de réorientation scolaire), les manières d'interagir avec eux varient quant à la mise en œuvre éventuelle des composantes que nous avons identifiées.

Les espaces de choix déterminants semblent donc se trouver dans une sorte d'espace intermédiaire situé entre l'orientation générale (le rôle reconnu des parents en tant que décideurs) et la technicité de la pratique (par exemple le nombre d'entretiens préalables à l'admission).

Vérifier le respect de l'orientation générale et interroger la technicité se fera en conséquence par rapport aux espaces de choix déterminants identifiés pour chaque composante.

Pour des raisons de clarté de la présentation, nous présenterons ces espaces de choix en indiquant pour chacun d'entre eux les **positions extrêmes possibles** ; il va de soi que bien des positions intermédiaires existent.

Enfin, les espaces de choix doivent être reliés à leurs **enjeux** ; il sera utile, souvent, aussi, d'identifier les **points critiques** que la position choisie peut rencontrer et auxquels les agents se devront de rester vigilants.

PAR RAPPORT À LA MOBILISATION PARENTALE

Certains services souhaitent miser sur une mobilisation du collectif familial la plus forte possible ; ils se montrent dès lors pro-actifs pour la susciter et entendent créer un lien avec les parents pour solliciter leur participation.

D'autres font le choix d'une position plutôt réactive, en veillant à rester disponibles pour entendre une demande de participation, par exemple lorsqu'elle est émise par le jeune lui-même.

Les premiers espèrent une participation des parents au travail effectué avec et par le jeune ; en conséquence, ils organisent des rencontres régulières.

Les seconds misent plutôt sur des effets indirects produits par le travail avec le jeune seul, dans une visée en quelque sorte, nous l'avons vu, d'étanchéité.

L'espace de choix porte donc sur le rôle de **mobilisateur** : pour les uns, le service est fondé à l'occuper ; pour les autres, c'est le jeune lui-même qui est jugé légitime dans ce rôle.

On trouvera dès lors, évidemment, des déclinaisons diverses du choix effectué.

En matière de temporalité, le service qui estime devoir jouer un rôle de mobilisateur s'en donnera les moyens, notamment en recherchant une implication des parents aussi précoce que possible.

Si le rôle de mobilisateur est réservé au jeune, on tendra à réserver les rencontres pour le moment où aura émergé un projet d'avenir habité par le jeune.

Ainsi par rapport à la logique de l'espace : on pourra estimer intéressant de connaître le lieu de vie de l'élève ; on pourra trouver que pour favoriser la mobilisation des parents, il appartient au service de pallier leurs difficultés éventuelles de déplacement : dans ce cas, on se dit que la mobilisation souhaitée doit être vérifiée comme possible et ne peut être définie unilatéralement et abstraitement (« ils peuvent quand même bien se déplacer une fois par mois... »).

A l'inverse, si c'est le jeune lui-même qui est réputé être le mobilisateur, on n'ira guère au domicile des parents, pour privilégier des rencontres sur le lieu du service.

En matière de composition du collectif familial, nous constatons en toute logique des options différentes. On trouvera par exemple des tentatives d'impliquer les absents ; un service symbolise même cette absence par une chaise vide lors des entretiens. L'idée est que tout le collectif gagne à être mobilisé. L'option contraire consiste à (ne) travailler (qu')avec les personnes présentes et déjà mobilisées. Celle-ci n'exclut pas une modification de la composition du collectif en cours de travail ; mais le service sera vigilant à se poser deux questions : « quelle est la volonté du jeune ? Quelle est la légitimité de l'adulte qui veut tout à coup s'impliquer? ».

Symétriquement, l'équipe peut spécialiser un rôle pour assurer le lien avec le collectif familial (un « référent familles » ou choisir de ne pas le faire, si le jeune est considéré comme le mobilisateur légitime.

PAR RAPPORT À LA NÉGOCIATION (LORS DE L'ADMISSION ET APRÈS)

On trouve aussi deux logiques contrastées.

Certains services s'imposent la rigueur de réunir, à chaque moment de négociation, tous les membres du collectif au motif que le jeune concerné doit être toujours au centre. D'autres se ménagent la possibilité d'entretiens séparés avec les parents, pour favoriser une négociation, pour permettre aux parents d'être au mieux de leur rôle dans les rencontres globales, etc.

Un service l'exprime ainsi :

« Il est intéressant de rencontrer les parents seuls car les discours ne sont pas les mêmes. C'est « l'intervenante famille » qui fait ce travail. Cette approche permet parfois de rejouer les tensions familiales dans le service. »

Cet autre constate :

« La rencontre se structure sur la perception des parents sur l'évolution de l'accompagnement et sur leur positionnement à eux vis-à-vis de ces évolutions. Cette démarche permet de faire émerger des éléments très éclairants sur le processus. Le bémol se situe dans les situations où on reçoit plus que nécessaire. Il y a des situations où il est difficile de gérer l'importance et la prégnance des difficultés. Exemples : toxicomanie lourde, fonctionnement déstructuré de la vie familiale, isolement extrême d'un parent, détresse importante, etc.

Dans ces situations, on peut s'interroger sur notre place. En quoi on rend service en récoltant tout cela ? Qu'est-ce qu'il est possible de faire avec ces informations ? »

Cet espace de choix pointe clairement vers un enjeu : la cohérence du positionnement du SAS lui-même à travers son intervention.

Un premier positionnement revient à se vivre comme soutien d'office du jeune, voire comme son porte-parole.

Soit, par exemple, la situation de ce jeune

« qui ne s'estimait pas entendu dans son SAAE. Le SAS a pris sur lui la responsabilité de porter la voix du jeune auprès des responsables de son institution. Les reproches tournaient sur des instabilités de son référent, sur des intrusions dans sa chambre, etc. Le jeune a utilisé le SAS pour faire parvenir ses doléances au bon endroit. C'est son incapacité à se faire entendre en interne du SAAE qui l'a conduit à importer le problème à un autre niveau. Le SAS était pour lui une opportunité de faire bouger les lignes de manière légitime, même si le responsable de l'hébergement n'était pas content. »

Une autre forme de positionnement consiste à adopter plutôt une posture de neutralité et de médiation :

« Le travail est soutenu par un questionnement du type : « Est-ce que cela va faciliter la relation entre les protagonistes ? ». Il semble important que tout le monde puisse être entendu pour que la parole circule. Il faut entendre les difficultés des adultes pour qu'en miroir, ceux-ci puissent adopter des positions similaires et entendre alors à leur tour leur adolescent. Il y a un processus similaire avec les enseignants. Il faut entendre leurs difficultés pour que ceux-ci puissent à un moment donné entendre les difficultés de l'élève. Cette capacité d'entendre toutes les parties ne permet pas toujours d'être en même temps l'avocat du jeune. »

EXEMPLES DU TRAVAIL SUR LES ENJEUX ET SUR LES POINTS CRITIQUES

Lorsque nous parlons d'espaces de choix, nous envisageons des paris possibles ou des paris rejetés par les services dans le contexte d'une liberté formative dont ils peuvent jouir.

En fait, nous serions plus fondés à parler d'un **emboîtement complexe de choix** : toute ouverture implique en effet des fermetures que l'on gagne à identifier ; par exemple, si un service parie sur le fait de réserver le rôle de mobilisateur du collectif familial au jeune accueilli, il ouvre pour lui et les interactions avec lui des possibles, mais il en ferme aussi d'autres (comme des initiatives que le service pourrait prendre).

En outre, ces espaces de choix ne doivent pas être envisagés seulement dans leur dimension interne au service (« sur quoi les professionnels parient-ils ») : il est nécessaire d'anticiper leurs effets possibles sur les « entités » concernées, pour reprendre ce terme de Bruno Latour.

L'espace des choix doit alors être relié aux enjeux de ceux-ci, ce qui peut conduire à identifier des points critiques qui méritent toute la vigilance.

PAR RAPPORT À LA VALORISATION DES PRODUCTIONS DES JEUNES

Cette composante de l'action avec les collectifs familiaux repose, nous l'avons vu, sur le postulat qu'un travail d'explication et de communication sur la légitimité des productions réalisées au SAS est nécessaire pour que le collectif familial puisse en être partie prenante – ou, à tout le moins, pour que le jeune puisse s'en prévaloir.

L'enjeu de la légitimité du SAS, c'est, pour reprendre ce terme de Pierre Bourdieu, le capital symbolique dont le service peut jouir auprès des parents, capital qui s'exprime notamment en crédit et, par voie de conséquence, en pouvoir d'agir.

Le point critique est alors que le système de valorisation des productions n'est pas d'office crédible ou compréhensible par ceux à qui on l'expose ou le manifeste.

Par exemple, un service parie sur une grille de compétences qui permettent de scander une progression, elle-même manifestée par des signes visibles (des « ceintures » de couleurs différentes). La progression du jeune, d'abord établie en miroir avec les intervenants, est discutée mensuellement avec les parents.

Il n'est pas sûr que le système soit d'emblée senti par les parents comme équivalent aux compétences scolaires sanctionnées par un bulletin. Le point critique pour ceux qui ont fait ce pari est alors de pouvoir fonder les progressions sur des observations très précises, objectivées, qui font sens pour le collectif familial (et, évidemment, pour les jeunes eux-mêmes).

Implicitement, ce pari repose sur la conviction que le jeune en décrochage s'est dévalorisé à ses propres yeux comme aux yeux de son entourage et que cette dévalorisation est un obstacle efficient sur la voie d'un accrochage.

En regard de ce raisonnement, un autre point critique est d'éviter la stigmatisation positive.

Erving Goffman est l'auteur d'une théorie du stigmaté. Celui-ci est un attribut (physique, comportemental, identitaire...) qui est capable de jeter un discrédit durable et profond sur la personne qui en est pourvue, au point qu'elle n'est plus considérée comme une personne ordinaire. A partir de là, on peut lui supposer une série d'incapacités, même si elles ne sont pas avérées.

La stigmatisation positive reproduit ce fonctionnement de façon inversée. Au lieu d'étendre la zone d'incapacités au-delà de l'objectif, on restreint les exigences et les attentes et on exagère les qualités des actes posés : en matière éducative, par exemple, on s'extasiera devant la moindre réalisation, mais en référence à un seuil d'attente très réduit : « formidable ce que tu fais (sous-entendu : pour quelqu'un comme toi ; sous-entendu second : qui n'est pas comme les autres) ».

La crédibilité de la valorisation dépend évidemment de la capacité des agents à ne pas tomber dans le piège de la stigmatisation positive, qui renforce de fait le stigmaté que l'on devrait combattre.

PAR RAPPORT À LA MOBILISATION DU COLLECTIF FAMILIAL

L'enjeu est de voir les effets que cette sollicitation peut produire.

Un point critique consiste à prendre la mesure, autant que faire se peut, de l'ensemble dans lequel cette sollicitation va s'inscrire pour les personnes concernées.

Il n'est pas rare en effet, malheureusement, que les intervenants éducatifs et sociaux oublient qu'ils ne sont pas seuls au monde à exprimer des attentes, voire à poser des exigences : ils contribuent à

créer un ensemble dont ils ne constituent qu'une partie.

Même en écartant les cas où cet ensemble d'attentes est de fait parfaitement impossible à rencontrer, il est important de considérer que cet ensemble colore la partie qui s'y inscrit.

Par exemple, la logique de « responsabilisation » mise en œuvre dans le cadre de l'Etat Social Actif par plus d'un intervenant social est souvent vécue comme une violence symbolique très forte : être appelé à se « responsabiliser », c'est d'abord être qualifié d'irresponsable ; « se » « responsabiliser » selon des voies et moyens imposés, par ailleurs souvent impraticables, relève dans bien des cas d'une double contrainte.

La mobilisation du collectif familial qui s'inscrirait dans un ensemble coloré par cette violence symbolique a peu de chances de produire des effets positifs, quand elle ne renforce pas le problème qu'elle est censée résoudre.

UN RÉPERTOIRE DE QUESTIONS D'ÉVALUATION

Notre exploration des espaces de choix en matière de travail avec les parents, au point où elle est arrivée, peut se formaliser par un tableau comme celui-ci.

Position 1	Positions intermédiaires éventuelles	Position 2
Le service se définit comme mobilisateur de la participation familiale.		Le jeune est considéré comme le mobilisateur légitime de son collectif familial.
La mobilisation familiale doit s'efforcer de réunir les absents.		Le collectif familial est pragmatiquement composé de ceux qui acceptent de s'impliquer ; le jeune est sollicité par rapport à une extension éventuelle de la composition.
Des réunions séparées peuvent être organisées pour favoriser la participation et la tenue du rôle.		Les réunions ne disjoignent jamais le collectif ; le jeune est toujours présent.
Le SAS adopte une posture de médiation.		Le SAS est en soutien du jeune, voire accepte d'être son porte-parole.

Cette formalisation ne doit cependant pas faire croire que nous aurions affaire, au fond, à des catégories de services où les choix se cumulent simplement (on serait dans une colonne ou dans une autre). Si on envisage chaque ligne du tableau comme un continuum, les paris de chaque service singuliers peuvent se placer dans des colonnes différentes.

Une première catégorie de questions d'évaluation possibles touche dès lors aux **liens** qui sont produits, à l'état pratique, entre les composantes, les paris, les choix : toutes les positions ne sont pas combinables dans tous les sens. Il y a donc un questionnement possible sur la **cohérence** des éléments connectés ; dans le meilleur des cas les choix se renforcent l'un l'autre.

Une deuxième catégorie de questions relève de l'**observation des effets** ; la matrice est alors (si nous prenons un exemple que l'on peut reproduire pour chaque composante et espace de choix) :

« Observe-t-on réellement des effets indirects sur la dynamique familiale lorsque la situation le requiert, alors même qu'on a établi une règle d'étanchéité ? ».

Cette question concerne prioritairement les services qui ont fait le choix « ce qui se fait dans le SAS reste au SAS », sans exclure toutefois, lorsque le jeune, considéré comme le mobilisateur du collectif familial, le requiert, d'impliquer les parents (de façon réactive). Confirment-ils ce choix lorsque leur analyse leur fait poser l'hypothèse de difficultés familiales jouant un rôle dans le décrochage du jeune ?

Autre exemple :

« Est-ce l'organisation de rencontres régulières a réellement permis une mobilisation adéquate du collectif familial au service de la trajectoire du jeune ? ».

Une troisième catégorie de questions cherche à ouvrir le sens au-delà de l'apparent.

Par exemple, certains services ont créé un rôle de référent familial, d'autres non.

Ceux-ci peuvent avoir fait le choix de demander à certains animateurs d'endosser le rôle de référent pour certains jeunes. Dans certains cas, des jeunes peuvent conduire à des conflits entre animateur et référent. Aller au-delà du sens apparent, c'est se demander si ce conflit produit n'en reproduit pas d'autres, présents dans le collectif familial.

La question d'évaluation peut être alors :

« Sur quelle scène réelle se joue ce conflit suscité entre animateur et référent ? ».

Une quatrième catégorie relève de principes de précaution ; par exemple :

« Quel est le poids des attentes du service sur les familles (par exemple en termes de mobilisation) ? N'est-il pas excessif ? Est-il congruent avec le sens de l'intervention du SAS ? ».

UNE FORTE CONTROVERSE

Nous désignerons par controverse²⁰ une opposition de fond entre deux parties jugées également légitimes à argumenter devant un tiers, souvent constitué d'un groupe de pairs. Ce groupe peut d'ailleurs servir de ressource dans le débat. La tenue de la « dispute »²¹ a souvent une vertu créatrice, dans la mesure où une confrontation soutenue peut faire évoluer les positions voire les identités.

Au terme de l'examen comparé des pratiques de travail avec les collectifs familiaux, nous pensons pouvoir reconstituer un débat de fond qui éclaire la cohérence de bien des positionnements.

Une première prise de position trouve son fondement dans la priorité qui est donnée au travail avec le(la) jeune, travail qui est pensé plutôt dans une logique de rupture (avec ce qui précède) et de protection (des nouvelles expérimentations qui lui sont proposées) ; dans ce cas, le travail avec les familles surgit comme une opportunité par rapport à un changement qui se met en place, tel qu'il est conduit pour et par le jeune ; la question peut être alors : « est-ce le bon moment de saisir cette opportunité ? Est-ce utile ? »

Cette position est mise en débat par une autre, qui considère que la participation de tous est nécessaire à la réussite du travail d'accrochage (« *le décrochage, c'est l'affaire de tous* ») et qu'une mobilisation

20 Nous nous basons ici sur l'exploration de la notion de controverse réalisée par Cyril Lemieux, <https://www.cairn.info/revue-mil-neuf-cent-2007-1-page-191.htm>.

21 Nous prenons ce terme, en nous inspirant des travaux de Luc Boltanski, dans l'acception de « conflit sur ce qu'est la réalité, conflit qui mobilise des opérations de justification ».

précoce de chacun doit être tentée. Diverses initiatives de travail avec les familles sont ainsi prises par le service ; celui-ci peut, dans certaines situations, aller jusqu'à travailler sur la dynamique familiale ou à tout le moins conseiller aux parents d'entamer un travail de type thérapeutique.

Il n'est pas inutile de s'interroger sur les éléments qui poussent une équipe à adopter une position plutôt que l'autre. Par exemple, une formation collective de l'équipe du SAS à la thérapie systémique peut évidemment induire une propension à « travailler sur » la dynamique familiale.

Notons enfin que le cadre légal et ses évolutions n'est pas indifférent par rapport à cette controverse.

En 2004, les missions des SAS étaient définies comme suit :

« Article 19. – Les services d'accrochage scolaire ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux mineurs visés aux articles 30, 31 et 31bis du décret du 30 juin 1998 précité, par l'accueil en journée et, **le cas échéant, une aide et un accompagnement dans leur milieu familial.** Par aide sociale, éducative et pédagogique, on entend toute forme d'aide ou d'action permettant d'améliorer les conditions de développement et d'apprentissage de ces mineurs lorsqu'elles sont compromises soit par le comportement du mineur, **soit par les difficultés que rencontrent les parents ou les personnes investies de l'autorité parentale du mineur pour exécuter leurs obligations parentales.** L'objectif de chaque prise en charge par un service d'accrochage scolaire est le retour du mineur, dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possibles, vers une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire. »

Le Décret du 21 novembre 2013, quant à lui, stipule ceci :

« Art. 22. Les services d'accrochage scolaire ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux mineurs visés aux articles 31, 32 et 33 du décret « sectoriel », par l'accueil en journée et une aide et un accompagnement **en lien avec le milieu familial ou de vie du jeune.**

Par aide sociale, éducative et pédagogique, on entend toute forme d'aide ou d'action permettant d'améliorer les conditions de développement et d'apprentissage de ces mineurs.

L'objectif de chaque prise en charge par un service d'accrochage scolaire est le retour du mineur, dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possibles, vers une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire. »

On voit que le deuxième texte parle d'un accompagnement « **en lien** avec le milieu familial ou de vie du jeune », alors que le premier évoquait la possibilité d'un accompagnement « **dans** le milieu familial ». Le premier texte envisageait explicitement par ailleurs que la source des difficultés d'accrochage pouvait se trouver dans « les difficultés que rencontrent les parents ou les personnes investies de l'autorité parentale du mineur pour exécuter leurs obligations parentale ».

Par contre, le décret le plus récent, passe d'un « cas échéant » à un « et » plus impératif :

- « Les services d'accrochage scolaire ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux mineurs visés aux articles 30, 31 et 31bis du décret du 30 juin 1998 précité, par l'accueil en journée et, **le cas échéant,** une aide et un accompagnement dans leur milieu familial. » (2004)
- « par l'accueil en journée **et** une aide et un accompagnement en lien avec le milieu familial ou de vie du jeune. » (2013).

L'évolution du cadre légal institue ainsi à la fois un renforcement (« et ») et une manière d'estompement (on passe d'un « dans » à un « en lien »).

Cette double évolution en quelque sorte en sens inverse nous paraît témoigner de la présence et de la prégnance de la controverse et de la difficulté à la trancher.

CONCLUSION

LE RÔLE CRITIQUE DE L'ÉVALUATION

Au terme de cette première étude, nous aimerions insister sur une des dimensions des résultats produits par la comparaison des pratiques : le rôle critique que peut jouer le dispositif d'évaluation construit.

Ce rôle concerne en réalité trois dimensions qui peuvent être cumulées.

Un dispositif d'évaluation construit dans la confrontation libre des pratiques exposées par des pairs peut aider à lutter contre la domination dont « l'évaluation » est le prête-nom : nous avons vu en effet que la prégnance d'une approche instrumentale et technocratique est forte et qu'elle peut aller jusqu'à imposer des regards et une approche des pratiques qui en dénature le sens. Le « fantasme de maîtrise » qu'on peut par exemple imposer aux associations qui s'y laissent entraîner à être moins audacieuses et moins inventives – alors qu'elles n'ont une chance de « défaire ce que la société a fait » (le décrochage) qu'en sortant des voies connues et du sens commun.

Une deuxième dimension concerne l'ouverture du sens que permet la construction et, a fortiori, la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation : nous avons vu notamment que cette ouverture pouvait conduire les agents à se voir aussi comme impliqués dans la construction d'une société moins inégalitaire et moins déterministe.

Enfin, le dispositif d'évaluation qui a été ici produit peut fonctionner comme un répertoire permettant aux agents d'opérer un recul réflexif sur leurs choix, en se posant deux types de questions : les choix opérés constituent-ils un ensemble suffisamment cohérent ? Compte tenu du fait qu'ils peuvent être controversés, les maintient-on et au nom de quelle justification ?

Dans cette optique, on pourra considérer la construction d'un dispositif d'évaluation par les agents eux-mêmes, au travers de la confrontation des choix de chacun, de la mise en lumière de leurs postulats fondateurs, de l'examen approfondi des justifications apportées, de l'identification de points critiques comme une des manières d'affermir la créativité et l'engagement des institutions, dans un environnement sociétal qui tend à produire plus d'inégalités et à offrir moins de liberté aux individus et aux groupes.



Pour citer cette étude

Jean Blairon (dir.), Stéphanie Adant, Chantal Charlier, Joëlle Coenraets, Maurice Cornil, Kheira Lardjam, Catherine Otte et Jean Queriat, « Pour une évaluation des actions dites d'accrochage scolaire », *Intermag.be*, analyses et études en éducation permanente, RTA asbl, avril 2017, URL : www.intermag.be/594.