

**Quel est le sens donné aux projets citoyens, culturels
et sportifs des Services d'Accrochage Scolaire ?**

1. Introduction

Comme le mentionnent Courtois et Josso, « nous vivons dans une société à projets : projets communautaires, organisationnels, d'entreprises, de loisirs, de développement, etc. » (PROULX, 2008). Les projets font également partie intégrante du travail social dans bon nombre de domaines (Projet Individualisé d'Intégration Sociale, Projet de sortie, Projet Educatif Individualisé, ...) et sont considérés comme étant la « norme » par certains auteurs (PAUL, 2012).

Cette mise en projet est par ailleurs d'application dans les Services d'Accrochage Scolaire (SAS). Dans ces structures, le travail social qui y est fait, consiste à prendre en compte et à travailler les éléments familiaux, sociaux et scolaires qui entourent les jeunes en situation de décrochage scolaire. Cela en vue d'un retour à l'école ou du suivi d'une formation dans le cadre de l'obligation scolaire à laquelle les jeunes sont soumis.

Pour cela, les travailleurs disposent de différents moyens et outils pédagogiques : rencontres avec la famille du jeune, sollicitations de partenaires, documents relatifs à l'organisation (journal de classe, cahier de communication, ...), réunions d'équipes, rapports mensuels sur l'évolution des jeunes, autoévaluations réalisées par les jeunes, ... De plus, les travailleurs ont comme support les projets citoyens, culturels et sportifs mis en place par eux même, par les jeunes, par des stagiaires ou par des partenaires.

Il semble donc utile et pertinent de questionner l'un des outils mobilisé par les SAS et qui se trouve être les projets menés au sein du service.

L'objectif de cet article rédigé dans le cadre du Master en Ingénierie et Action Sociales sera donc de questionner le sens donné aux projets citoyens, culturels et sportifs des services d'Accrochage Scolaire.

D'une part, au travers des aspects théoriques collectés via des lectures et recherches documentaires.

D'autre part, au travers du point de vue empirique. Cela rendu possible via la rencontre du public concerné soit les jeunes en situation de décrochage scolaire pris en charge au sein d'un SAS et de professionnels du secteur. Mais aussi, par la réalisation d'une observation participante au sein d'un SAS Sérésien.

1.1 ANALYSE CONCEPTUELLE

En vue de questionner la notion de projet, plusieurs éléments théoriques et conceptuels nécessitent d'être présentés et explicités.

1.1.1 Le milieu scolaire

Nous entendrons par milieu scolaire, dans cet article, « l'ensemble de références, de finalités, de règles et de valeurs autour des activités d'enseignement et d'apprentissage destinées aux jeunes générations » (HANS, 2019).

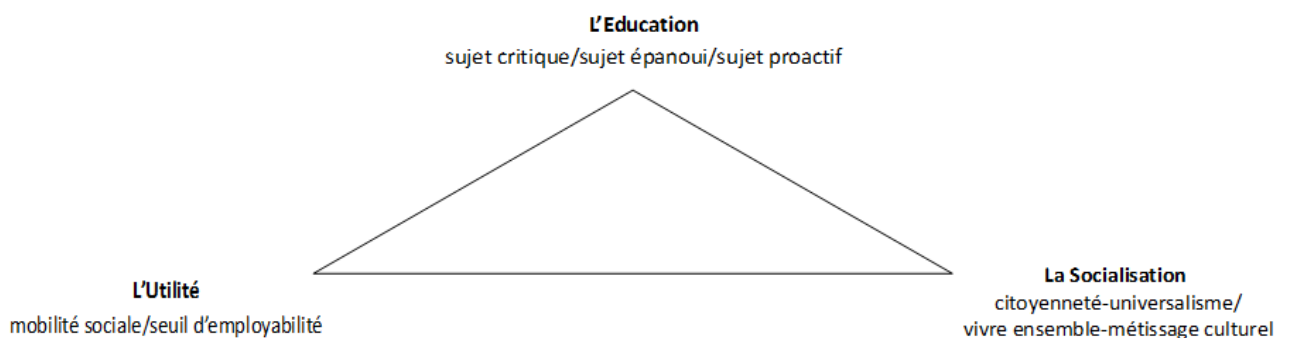
Comme le mentionne Grootaers Dominique, les institutions scolaires ont trois rôles qui sont les suivants :

L'éducation. Cela concerne « le rôle de développer la personnalité de l'enfant, du jeune, de l'adulte, sous toutes ses facettes. Il s'agit alors de former le « moi », c'est-à-dire *l'Individu-Sujet* « épanoui », en prenant en compte et en développant tout son potentiel, toutes ses ressources personnelles » (HANS, 2019).

La socialisation. De fait, selon l'auteure, l'école permet de construire le sentiment d'appartenance et la construction d'une identité collective.

L'utilité. Effectivement, Hans Danielle mentionne le fait que l'école « est censée préparer chacun à avoir un bon métier, à être compétent et efficace dans sa vie professionnelle et, si possible, à faire carrière. L'insertion socioprofessionnelle se joue via l'enjeu de l'acquisition de diplômes » (HANS, 2019).

Ces trois rôles sont d'ailleurs représentés ci-dessous de façon schématique (HANS, 2019) :



En plus du rôle de l'école, il semble utile ici de rendre compte de l'objectif de l'école selon le Projet Educatif de l'Enseignement Officiel Subventionné. Il est le suivant :

- « Fait preuve d'ambition pour que chaque enfant puisse entrer dans les apprentissages et puisse oser s'aventurer dans les savoirs. Il conjugue bienveillance et exigence, sens de l'effort, de la persévérance et plaisir d'apprendre, de découvrir, de comprendre ;
- Motive chacun au fait qu'apprendre, que découvrir quelque chose de nouveau contribue à rehausser l'estime de soi ;
- Développe chez chacun des élèves le sentiment d'avoir du pouvoir sur ses apprentissages ; Valorise les efforts, s'assure que chacun des élèves se sente capable de réussir et sente qu'il en possède les moyens » (Projet Educatif de l'Enseignement Officiel Subventionné, 2016).

Mais aussi, il est pertinent d'aborder les besoins des enfants scolarisés. Ceux-ci sont d'ailleurs en partie repris dans l'objectif mentionné par le Projet Educatif de l'Enseignement Officiel Subventionné.

Bien que les besoins soient principalement classés selon deux grandes catégories : physiques et psychiques, ils peuvent être explicités différemment d'un auteur à l'autre.

Selon Abraham Maslow, il existe différents besoins. Il en différencie 5 types :

- Les besoins physiologiques, il s'agit de besoins élémentaires indispensables à la survie tels que respirer, se nourrir, s'hydrater, se reposer et maintenir sa température corporelle ;
- Les besoins de sécurité, ils peuvent être physiques et concerner la « nécessité de prévenir et de réduire les dangers, en particulier liés à la maladie et aux accidents, mais également psychiques [et concerner les] besoins de maîtrise de son environnement matériel et de son environnement familial » (ROFIDAL et PAGANO, 2018) ;
- Les besoins d'appartenance, qui désignent l'acceptation des autres et l'appartenance à un groupe ;
- Les besoins d'estime, qui désignent le « sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur, point de départ de l'acceptation de soi et du développement de l'indépendance » (MIAS, 2001) ;
- Les besoins d'accomplissement, qui sont atteints lorsqu'il est possible de développer ses connaissances, ses valeurs ainsi que de résoudre des problèmes complexes.

Il est possible de mettre en relation l'école ainsi que les besoins cités par l'auteur :

- Les besoins physiologiques : l'école peut indirectement intervenir dans la satisfaction de ce type de besoins. Sur le long terme, l'école permet d'apprendre un métier et donc d'avoir un travail. Le salaire perçu dans le cadre d'un emploi permet, en théorie, l'achat de denrées alimentaires ;
- Les besoins de sécurité, ils peuvent être satisfaits par l'école qui permet en partie de maîtriser son avenir par l'apprentissage d'un métier ;

- Les besoins d'appartenance, peuvent être en partie satisfaits par le milieu scolaire. Le jeune appartient à un groupe qui peut être son école, un groupe de collègues de classe qui deviennent parfois des amis. Le jeune s'inscrit donc dans un groupe ;
- Les besoins d'estime, l'élève peut se sentir valorisé par le travail accompli à l'école ;
- Les besoins d'accomplissement, durant son parcours scolaire, le jeune peut développer ses connaissances.

L'école semble théoriquement pouvoir répondre, en partie, aux besoins des élèves. Ce qui n'est pas forcément le cas pour tous les jeunes. Effectivement, apparaît alors la notion de normalisation. Celle-ci est induite par la norme qui est « une règle de conduite socialement sanctionnée, engendrée par une « conscience collective », c'est-à-dire par la croyance, partagée par la moyenne des membres d'une société, que cette norme est obligatoire » (PIRAS, 2004).

L'école est un exemple de norme sociale. En effet, elle « s'appuie sur la croyance qu'elle est le socle de la démocratisation scolaire et sur une référence au normal » (GAREL, 2010). Vient effectivement la normalisation concernant l'école qui « est la création de lieux où est établie la norme de l'enseignement et où sont formés ceux qui devront ensuite suivre cette norme » (BOURDONCLE, 1997).

Les aides individualisées et adaptées renvoient davantage à cette notion de normalisation. L'aide concerne certains élèves uniquement qui sont « différents » d'autres qui, eux, entrent dans la norme. La prise en charge individuelle met la responsabilité sur le jeune pris en charge alors que celui-ci est inscrit dans le système scolaire qui comprend d'autres acteurs. De fait, « l'accent est mis sur l'individu, au détriment du contexte » (GAREL, 2010), tandis qu'il serait utile de réaliser des « actions collectives pour que chacun y trouve sa place » (DE LA CROIX, 2015). Cela renvoie également au conformisme social qui peut induire certains comportements chez les jeunes (FLAMENT, 2007).

1.1.2 Le décrochage scolaire

Plusieurs causes peuvent être à l'origine du décrochage scolaire.

Dans un premier temps, il existe les facteurs qui concernent le jeune de manière directe. Ceux-ci peuvent être de plusieurs natures : physiques, c'est le cas des « problèmes de santé » (BARDOU, 2016) par exemple ; psychologiques : il s'agit ici de la « motivation et de l'investissement pour l'école » (BARDOU, 2016) mais aussi de l'« état d'esprit » du jeune (Ligue des droits de l'enfant) et de son « estime de soi » (BARDOU, 2016) ; comportementaux (MILLET ET THIN, 2005) : cela concerne les comportements suivants : « isolement, agressivité,

absences, retards, ... » (BARDOU, 2016) ; autres : les « difficultés d'apprentissage » (MILLET ET THIN, 2005, 2005) du jeune.

Dans un second temps, il existe également des facteurs qui concernent le jeune de manière plus éloignée. Par exemple, l'environnement dans lequel il évolue. Cela concerne le « fonctionnement de l'enseignement : ROI, soutien des professeurs, climat au sein de l'établissement scolaire, étiquetage du jeune en fonction de son comportement... » (Ligue des droits de l'enfant).

Mais aussi, comme le mentionnent plusieurs auteurs, l'entourage de l'enfant scolarisé et plus précisément sa famille et les « conditions de vie » (MILLET ET THIN, 2005) de ceux-ci peuvent avoir un impact sur la scolarité, de même que « son histoire de vie personnelle » (BARDOU, 2016).

Il existe donc bon nombre de facteurs qui peuvent expliquer le décrochage scolaire d'un jeune. Le fait que les auteurs abordent des facteurs différents rend bien compte de la complexité et de la diversité des causes du décrochage scolaire.

À la suite de la lecture de ces causes, il est possible de mettre en avant un constat important. Effectivement, dans la littérature disponible, il s'agit principalement de se questionner sur ce qui, chez le jeune, est à l'origine de ce décrochage, non pas sur la place du système scolaire par rapport à cette situation de décrochage.

Le décrochage scolaire peut entraîner différentes conséquences. Il est possible de classer celles-ci selon plusieurs catégories (Ligue des droits de l'enfant et PRECA, 2016) : scolaire : « perturbation des cours » ; comportementale : « alcoolémie, toxicomanie et la délinquance, dépression et d'isolement » ; familiale : « affaiblissement du lien familial » ; sociale : « limiter l'implication citoyenne ou favoriser l'intégration au sein du système carcéral » ; économique : « vulnérabilité sur le marché de l'emploi et augmentation du chômage », ...

Sur base de ces apports de divers auteurs sur la notion de décrochage scolaire, il est possible de rassembler certains éléments pour la création d'une définition davantage holistique :

« Le décrochage scolaire désigne l'abandon ou d'arrêt du parcours scolaire. Celui-ci est multifactoriel et progressif.

Il peut être causé par des facteurs internes ou externes au jeune (physiques, psychologiques, comportementaux, environnementaux, familiaux, ...).

Le décrochage peut engendrer des conséquences à différents niveaux : scolaire, comportemental, familial, social. »

En ce qui concerne l'Europe, un élève en décrochage scolaire est défini comme suit : « un jeune ayant quitté prématurément l'éducation et la formation [...] âgé entre 18 et 24 ans [...] ayant au maximum un niveau d'études secondaire inférieur [...] et n'ayant suivi aucun enseignement ni aucune formation » (Eurostat, 2019).

La Fédération Wallonie Bruxelles, elle, définit le décrochage scolaire comme « plus de 9 demi-jours d'absence injustifiée pour les mineurs et plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée pour les majeurs » (Circulaire 7714, 2020).

1.1.3 Le travail social

Dans le cadre du travail social de manière générale, une nouvelle manière de prendre en charge semble émerger. Il s'agit du Care.

Cette « nouvelle façon de prendre soin » (ZIELINSKI, 2010) est définie par Fisher Bérénice et Tronto Joan de la manière suivante : « Au niveau le plus général, nous suggérons que le Care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (FISHER et TRONTO, 1990).

D'autres auteurs, comme c'est le cas de Laugier Sandra et Molinier Pascale, tentent d'approcher cette notion anglo-saxonne de la façon suivante : « le mot care, courant en anglais, est à la fois un verbe qui signifie « s'occuper de », « faire attention », « prendre soin », « se soucier de » et un substantif qui pourrait selon les contextes être rendu en français par soin, attention, sollicitude » (LAUGIER et MOLINIER, 2009).

Cette théorie comprend quatre phases qui constituent les étapes de prise en charge (TRONTO, 2009).

Premièrement, le Care about. Ces termes traduisibles par « se soucier de » désignent la reconnaissance du besoin ainsi que la nécessité d'y répondre. Ce souci de l'autre peut être influencé par la culture de l'endroit où nous nous situons (TRONTO, 2009).

Deuxièmement, le Take Care Of. Autrement dit « prendre en charge ». Il s'agit là d'assumer la responsabilité du changement par rapport au problème posé.

Vient ensuite le Care Giving. Traduit par « prendre soin ». Cela concerne les actions concrètes qui visent à répondre aux besoins de la personne concernée.

Pour finir, le Care Receiving. Soit en français : recevoir le soin. Il s'agit là du moment où le bénéficiaire va recevoir le soin et de la manière dont il va y réagir.

En plus de ces quatre phases, une notion incontournable du Care est la « sollicitude ». Celle-ci désigne l'attention portée au bénéficiaire. Cette sollicitude est la base de la prise en charge.

Le travail social au sein des SAS s'effectue également selon le Care. Ce parallèle sera davantage développé au point « Discussions » qui débute à la page 19 de cet article.

1.2 ANALYSE CONTEXTUELLE ET INSTITUTIONNELLE

1.2.1 Les pistes de solutions

Pour pallier le décrochage scolaire, différentes pistes peuvent être exploitées.

Certaines d'entre elles sont directement liées au milieu scolaire comme c'est le cas des services suivants : « la médiation scolaire, les équipes mobiles, le droit à l'Instruction » (Fédération Wallonie Bruxelles), les écoles de devoirs, les services « Amarrage ». Ce dernier est décrit par un travailleur d'un service d'Action en Milieu Ouvert (AMO) interrogé comme visant à « mettre des choses en place et essayer de comprendre pourquoi ils arrivent à un moment donné sur le marché de l'emploi en ayant arrêté l'école, en n'ayant aucune qualification ou en n'ayant aucun projet. Donc l'objectif, c'est d'intervenir le plus tôt possible pour permettre à ces jeunes-là de trouver un parcours de vie et ensuite aller sur le marché de l'emploi avec des qualifications. » C'est aussi le cas des Centres Psycho-Medico-Social (CPMS) qui, comme le dit une travailleuse sociale d'un établissement scolaire, accueillent « tout étudiant qui souhaite avoir un suivi, ça peut être des problèmes familiaux, des problèmes scolaires, c'est vraiment à la demande de l'étudiant ».

Au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles, différents organismes et dispositifs externes au milieu scolaire existent également. Il s'agit des acteurs suivants : « les éducateurs de quartiers ainsi que les Maisons de Jeunes (MJ) » (Commission Consultative Formation Emploi Enseignement), « les Centres Publics d'Actions Sociale (CPAS), les Services d'Aide à la Jeunesse (SAJ), les Services de Protection de la Jeunesse (SPJ), ... » (SAUTOIS, 2009) qui sont présents pour soutenir le jeune et sa famille. Mais aussi, comme l'explique un travailleur social rencontré dans le cadre de cet article, les AMO interviennent « dans le cadre de l'aide à la jeunesse, nous sommes au tout début. On est des services de prévention [...] sociale et éducative. Prévention sociale, c'est tout ce qui concerne l'environnement global du jeune. Dans ce cadre-là, on réalise le diagnostic social. C'est un peu une photographie du territoire où on travaille pendant 3 ans. Avec ce diagnostic social là, on met des projets en place. Ça

peut être des projets qu'on a mis en place suite à une problématique comme le décrochage scolaire ou alors ça peut être de l'accompagnement individuel : valorisation du jeune, écoute, orientation ou simplement accompagnement en actions de groupe ».

1.2.2 L'accrochage scolaire par les SAS

Dans le cas où les pistes développées dans le point précédent de cet article ne porteraient pas leurs fruits, le Service d'Accrochage Scolaire peut alors venir en aide à l'élève et à sa famille. Il s'agit là d'un moyen pour les jeunes de faire une « parenthèse dans leur parcours scolaire [et de] redonner envie d'apprendre et la volonté de retourner à l'école » (DE LA CROIX, 2015).

Les SAS ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux jeunes accueillis avec comme but, un retour vers une structure scolaire ou de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire. Ils accueillent les jeunes de 6 à 18 ans en décrochage durant la semaine selon un horaire semblable à celui des établissements scolaires « classiques ». Certains élèves peuvent alterner présence au SAS et retour dans leur établissement scolaire tout au long de la semaine. Et ce, en vue d'un retour dans leur établissement initial ou de l'intégration d'une nouvelle structure.

De plus, des travailleurs sociaux, dont des éducateurs et des assistants sociaux, sont présents pour accompagner les jeunes, aux niveaux suivants : social, familial et scolaire, tout au long de leur prise en charge de 3 mois maximum (renouvelable).

Les actions qui sont menées par le SAS selon leur « méthodologie propre » (PRECA, 2016) consistent à mobiliser les jeunes. Pour ce faire, les travailleurs mettent notamment en place des projets qui peuvent être citoyens, culturels ou sportifs. L'élaboration et la mise en place de ces projets reposent entre autres sur l'Empowerment et l'estime de soi.

Comme le dit Gretchen Spreitzer, l'Empowerment est « un état dans lequel l'individu, l'équipe et l'entreprise produisent le meilleur d'eux-mêmes. Motivés, engagés dans leur travail, enthousiasmés par l'amélioration continue, créatifs pour certains, tous les collaborateurs manifestent cet état d'esprit qui dépasse le simple respect des horaires de travail et des procédures ainsi que la simple application (passive) des méthodes et l'usage mécanique des outils existants » (BUREL, 2009). Différents mots tentent d'approcher de la notion d'Empowerment : « la libération, l'émancipation, l'autonomisation, la mobilisation, la participation, etc. » (DONZEL, 2017). L'Empowerment vise à rendre le pouvoir aux personnes. Cela va jouer sur l'estime de soi qui est définie comme « la valeur qu'un individu attribue à sa personne » (BARDOU, 2016). Comme le dit Bardou Emeline, l'auteure de ces propos, l'école

peut influencer sur l'image que le jeune a de lui. De plus, elle cite dans son article que le décrochage scolaire est une conséquence de la « démobilisation » (BARDOU, 2016) de l'élève. Il s'agit selon elle, dans ce même article, d'un processus qui engendre « la perte de sens et de valeurs accordées à l'école et aux savoirs ».

1.2.3 L'aspect légal

Les SAS de l'ASBL « Compas-Format », fondent leurs actions sur base des éléments légaux suivants : Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun), Charte de l'espace Tremplin (disponible en annexe 1 page 31-32), décret discriminations positives juin 1998, décret décrochage scolaire 2004, décret SAS du Moniteur belge 2007, décret SAS du 8 janvier 2009, décret mis à jour le 11 septembre 2009, décret SAS 2013, arrêté SAS mai 2014.

1.2.4 L'aspect institutionnel

L'ASBL Compas-Format a été constituée le 17 avril 2001. Actuellement, elle compte trois SAS sur les dix-sept agréés en Wallonie (Le Guide Social). Les différents sites se trouvent à Seraing, Verviers et Waremme. Ceux-ci comprennent respectivement trois, deux et un travailleurs sociaux ainsi qu'un responsable de service pour chaque SAS.

Les trois SAS de l'ASBL tentent de fonctionner de manière commune dans le but de ne former qu'un seul service. Lorsque cela est possible, les projets sont élargis aux trois structures.

Le SAS de Seraing peut accueillir jusqu'à vingt jeunes. A titre indicatif, selon les statistiques établies par l'ASBL Compas Format, pour l'année 2020-2021, le SAS a compté 73 demandes de prise en charge, 57 dossiers ouverts et 39 élèves suivi au sein du SAS de Seraing.

Ce service se situe dans la province de Liège qui compte 24,49% de population âgée de moins de 20 ans (selon Walstat). Et donc, en partie, concernée par l'obligation scolaire.

La commune de Seraing compte 5 283 élèves inscrits en secondaire sur les 304 964 compris en Wallonie pour l'année 2019-2020. Selon Walstat, 23,06% de ces élèves observent au minimum une année de retard dans l'enseignement secondaire. Ce chiffre constaté pour la commune de Seraing est supérieur à celui de la Wallonie qui lui est de 17,29% pour l'année 2019-2020.

2. Méthodes

La récolte des données dans le cadre de la rédaction de cet article s'est opérée de différentes manières.

Malgré les biais inévitablement présents, la collecte et la retranscription des informations se sont faites de façon à tendre vers la rigueur méthodologique la plus complète.

2.1 Analyse documentaire

En vue de rédiger cet article, une recherche conceptuelle et documentaire a été menée dans le même but qu'une exploration théorique. C'est-à-dire « le recueil d'informations nombreuses et variées » (DISCRY, 2020) sur le sujet étudié afin d'en connaître un peu plus.

Le résultat de ces recherches figure dans l'introduction de cet article (pages 2 à 7). Mais aussi, ces théories seront mises en lien avec les données récoltées au terme de l'analyse dans le point « Discussions » qui se trouve aux pages 19 à 23.

2.2 Observation participante

Cet article se base, entre autres, sur la récolte de données par le biais de l'observation participante. On dit de cette observation qu'elle est participante car le chercheur se trouve au cœur de son sujet de recherche et participe à la vie du groupe. Le fait d'être immergé au sein du groupe étudié permet de mieux comprendre son fonctionnement et celui des acteurs qui s'y trouvent (SOULE, 2008).

La présence au sein de tous les moments du quotidien des jeunes et de l'équipe éducative (moments de pause, temps de midi, travail scolaire, travail sur les projets personnels) du SAS Sérésien étudié a permis de nourrir cette observation.

Cette méthode qualitative (SOULE, 2008) comporte tout de même des limites liées à la méthode elle-même. L'objectivité est difficile à maintenir en étant immergé au sein du sujet étudié. « Le quotidien de participant prend parfois le dessus, empêchant alors de se comporter comme un « vrai chercheur », disposant de temps pour noter des informations, discuter et prendre du recul vis-à-vis de son objet » (SOULE, 2008).

Mais aussi, le chercheur peut perturber le déroulement habituel des interactions. Ces « perturbations » (ALAM, 2012) désignent les éléments qui changent en raison de la présence

du chercheur. Cela peut être sa présence simplement, que le public ait connaissance des raisons de son intégration au sein du groupe ou non (CONTOR, 2020).

Dans le cadre de cette observation participante, deux types d'acteurs présents au sein du SAS ont pu être rencontrés et observés.

D'une part, les jeunes en situation de décrochage scolaire. Ceux-ci étant âgés de 10 à 17 ans et donc concernés par l'obligation scolaire. Ils proviennent de tous types d'enseignements (général, technique, professionnel, spécialisé).

Les raisons suivantes peuvent être à l'origine de leur prise en charge dans le service, comme cela est mentionné dans le décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun :

- « Mineur exclu d'un établissement scolaire ;
- Mineur ayant plus de 9 demi-journées d'absences injustifiées en situation de décrochage scolaire depuis un certain temps ;
- Mineur en situation difficile restant inscrit dans un établissement scolaire. »

Dans le cas du SAS observé, les jeunes étaient majoritairement dans l'enseignement secondaire.

D'autre part, l'équipe éducative du SAS. Ce travail d'observation s'est étalé sur deux années. Pour la première année, trois éducateurs pour deux équivalents temps pleins et une institutrice ont pu être rencontrés. Cependant, à la suite d'une restructuration au niveau du personnel, seuls les postes des trois éducateurs, toujours équivalents à deux temps pleins ont été maintenus. L'observation s'est donc concentrée sur la profession d'éducateur pour la deuxième année d'observation.

Tous les services ne sont pas exclusivement constitués d'éducateurs. D'autres professionnels peuvent également être présents tels que des assistants sociaux, des assistants en psychologie et des enseignants. Certaines de ces professions ont d'ailleurs pu être rencontrées et interrogées lors des entretiens semi-directifs menés dans le cadre de cet article.

Cette observation participante s'est vue complétée par la conception et une partie de la mise en place d'un projet citoyen sur le terrain. La recherche de sens, la volonté de sensibiliser les jeunes et l'évaluation sont des sujets qui ont été au cœur de cette démarche.

La mise en place d'une animation de sensibilisation et d'une évaluation de celle-ci ont également marqué l'observation participante. Cinq jeunes ont participé à cette animation et l'ont ensuite évaluée.

2.3 Entretiens semi-directifs

En plus de l'observation participante, des entretiens semi-directifs avec divers professionnels qui entourent l'enfant ont par ailleurs nourri la rédaction de cet article. Le manuel de Discry Anne a guidé l'élaboration, la réalisation et l'analyse des entretiens (DISCRY, 2020).

En vue d'avoir un apport large et varié sur le sujet, les différentes personnes suivantes ont fait l'objet de rencontres : trois membres de l'équipe éducative de SAS (éducateurs, enseignant, ...), un travailleur social d'un CPMS et un travailleur social d'une structure d'Action en Milieu Ouvert (AMO).

Dans le cadre de ces cinq entretiens semi-directifs, plusieurs thèmes ont été abordés en fonction des connaissances et du lieu de travail des personnes interviewées.

Concernant les personnes impliquées dans les SAS, les sujets abordés ont été les suivants : conception, sensibilisation et mise en place des projets menés, moyens disponibles pour la mise en place des projets, partenariats avec d'autres services, ...

En ce qui concerne les interviewés en lien avec d'autres structures relatives aux jeunes, les divers sujets suivants ont été traités lors des rencontres : notion de décrochage scolaire, parcours et services rencontrés par les élèves en décrochage scolaire, partenariats avec d'autres services, objectifs des projets menés au sein de la structure, ...

En plus de ces thèmes, pour chaque entretien, des éléments d'ordre plus généraux ont aussi été collectés selon le profil de la personne rencontrée (âge, diplôme obtenu, fonction, ancienneté sur le lieu de travail, ...).

Malgré le fait que la démarche menée tente de se rapprocher au mieux de la rigueur scientifique et méthodologique qu'exige une recherche qualitative, elle a présenté un biais. Effectivement, ces personnes ont été sélectionnées sur base d'un échantillon de convenance, qui n'est donc pas représentatif (DISCRY, 2020). La récolte des données présente possiblement des manquements au niveau des tendances observées et ne représente peut-être pas toute la diversité de la pratique des professionnels.

2.4 Entretiens semi-directifs en groupe

Au vu de la réalité institutionnelle présente au sein du SAS étudié, il s'agissait de la méthode la plus adaptée pour aller à la rencontre du public concerné.

Lors des deux entretiens de groupe réalisés avec chacun trois jeunes, l'objectif était d'avoir leur avis par rapport aux projets menés au sein du SAS dans lequel ils évoluent et collecter leur ressenti. Les sujets suivants ont donc été abordés lors des entretiens : les projets déjà vécus au sein du service, ceux vécus au sein de leur précédent établissement scolaire, les différences perçues entre le SAS et leur établissement scolaire, ...

Malgré l'annonce de l'anonymat, le fait d'être en groupe, et donc, en présence d'autres jeunes a probablement influencé les informations livrées par les participants.

De plus, la recherche s'est basée sur les élèves présents au SAS au moment de la récolte des données. Les caractéristiques sociologiques des élèves rencontrés ainsi que leurs propos ne sont donc probablement pas représentatifs de tous les jeunes pris en charge au sein des SAS.

3. Résultats

À la suite de la récolte des données dans le cadre de la rédaction de cet article, plusieurs constats et informations ont émergé.

3.1 Différences perçues par les élèves entre le Service d'Accrochage Scolaire et l'école

Lors de la rencontre avec les jeunes du SAS étudié, la question leur a été posée des différences perçues entre le SAS et leur établissement scolaire. Divers sujets ont alors été abordés avec les 6 jeunes âgés de 10 à 17 ans.

Tout d'abord, le suivi individualisé au niveau scolaire et personnel du jeune fut un sujet incontournable des deux focus groupe. Tous les élèves rencontrés s'accordent à dire qu'ils perçoivent ce suivi comme un point fort du SAS. Un élève pris en charge au sein d'un SAS a d'ailleurs dit : « ce qu'il faut vraiment souligner, c'est vraiment le suivi, ça trois fois il faut le souligner au fluo. » Ce suivi se traduit selon les jeunes par plusieurs actions concrètes des membres de l'équipe éducative.

À titre exemplatif, le suivi systématique des retards est une de ces démarches, comme l'exprime un des jeunes rencontrés : « Par exemple aujourd'hui je suis arrivé en retard déjà, je suis arrivé de 10 min en retard [...] ils avaient déjà sonné à mes parents. [Dans mon établissement scolaire] ils attendaient vraiment longtemps et parfois ils ne le faisaient même pas. »

Le dialogue et l'écoute réelle instaurés par l'équipe éducative font également partie de ce suivi et d'une plus-value par rapport à un établissement scolaire. Ces deux extraits l'illustrent d'ailleurs : « je vais peut-être passer dans le couloir, comme ça, ils vont me parler pour demander si tout va bien, ils vont vraiment être là » et « il y a de l'écoute entre, on va dire, les enfants du coup et les éducateurs alors que dans une école il y a de l'écoute mais bon au fond ils s'en foutent un peu quoi. »

Le soutien dans la recherche d'un nouvel établissement scolaire ainsi que l'aide selon les besoins spécifiques de chacun ont aussi été définis comme un suivi.

La réalisation d'une autoévaluation hebdomadaire ensuite abordée avec les membres de l'équipe éducative, relève également d'un suivi qui, selon une élève prise en charge au sein d'un SAS, « permet de nous situer dans notre parcours au SAS. »

Ensuite, la dynamique entre les personnes présentes au sein du SAS (équipe éducative et jeunes pris en charge) est une des différences mentionnées. En effet, les jeunes rencontrés ont abordé, pour la plupart, un respect entre pairs davantage présent qu'au sein de leur établissement scolaire. Selon leurs propos, cela est dû principalement aux règles mises en place dès le début de la prise en charge de chacun. Mais aussi, à la sensibilisation de tous sur le fait de certains d'entre eux rencontrent diverses difficultés (phobies scolaires, troubles du comportement, ...) qu'il est nécessaire de respecter, comme l'exprime une jeune dans l'extrait suivant : « les gens, ils sont au courant que c'est une ASBL qui accueille des jeunes qui ne sont pas toujours bien et on met directement la règle du respect ici. »

Pour finir, l'organisation de la journée est un sujet qui a également été abordé lors des entretiens de groupe. Les journées au SAS sont réparties entre le travail scolaire (fourni par l'établissement scolaire de jeune s'il y est toujours inscrit) et les activités ou projets mis en place.

Sur les six jeunes rencontrés, tous apprécient la mise en place de ces activités et moments consacrés au jeu ou à la découverte de nouveaux sujets. Cependant, comme l'a mentionné une élève, la proportion entre le travail scolaire et les activités ne convient pas systématiquement à tous. Cet extrait tiré des propos d'une élève prise en charge au sein d'un SAS l'illustre d'ailleurs bien : « J'ai beaucoup plus de travail scolaire à l'école que les autres. Ici, j'aimerais en avoir plus et je n'en ai pas assez. Je n'ai pas vraiment le temps de faire ce que j'aimerais faire, mais, après je suis la seule qui ait autant de travail à faire, je comprends qu'ils ne peuvent pas faire un planning juste pour moi. J'essaie de gratter pendant les activités. »

Dans le cadre du travail scolaire, une autre dissemblance observée par les jeunes est l'autonomie qui leur est accordée quant à leur travail scolaire. Comme le mentionne d'ailleurs un jeune pris en charge au sein d'un SAS interrogé : « Moi je trouve que c'est bien mais, il faut quand même savoir alterner entre les trucs parce ce n'est pas parce qu'on est bon sur une matière [...] qu'il faut faire tout le temps la même chose. » Effectivement, les élèves expliquent qu'ils organisent leur travail scolaire eux-mêmes dans la mesure du possible. Une élève confie par ailleurs : « moi j'aurais quand même besoin qu'on me tire [...] que j'ai quelqu'un qui soit là derrière moi », chose qu'elle ne retrouve ni à l'école, ni au SAS.

Toutefois, deux jeunes interrogés ont fait part du fait qu'étant donné que chacun travaille sur un sujet et à un niveau différent, les interactions entre les élèves (bavardages, humour, échange sur la matière abordée) comme cela se fait dans une classe d'une vingtaine d'élèves, ne peuvent pas s'opérer. Ce qui est un inconvénient pour certains, comme l'illustrent ces extraits tirés des deux entretiens de groupe menés avec les jeunes : « ce n'est pas la même chose qu'en classe, il n'y a pas le même truc n'a pas la même ambiance [...] ce n'est pas

qu'on ne s'entend pas bien mais, il faut travailler, se concentrer, personne ne parle », « ici c'est chacun de son côté qui travaille. Après, pendant les pauses on est tous ensemble, c'est justement ce qu'on nous apprend mais je trouve que c'est trop chacun de son côté pendant le travail scolaire. » D'autres, perçoivent cela comme un avantage : « on peut rester 2h juste focus sur notre truc. Moi, ça m'arrange. »

3.2 Objectifs et sens des projets menés au sein des SAS

Concernant les jeunes, tous n'ayant pas entamé leur prise en charge au même moment, ils n'ont pas vécu tous les mêmes projets et activités. Cependant, selon eux, l'objectif des projets et activités mis en place visent l'ouverture aux autres, le savoir-vivre ensemble, la découverte de nouveaux sujets, une possibilité de s'exprimer et « de se vider l'esprit et de ne plus être enfermé » comme le mentionne un élève du SAS Sérésien étudié.

Pour le travailleur d'une AMO interrogé, les projets menés permettent de « soulager la problématique et de la réduire ».

Concernant les travailleurs au sein d'un SAS, plusieurs raisons, qui sont communes aux travailleurs, émergent.

Tout d'abord, les projets constituent un « prétexte pour observer leurs [les jeunes] attitudes, leurs comportements, leur participation, leurs méthodes et leurs réflexes pour ensuite essayer d'apprendre avec d'autres techniques » comme l'explique un travailleur interrogé.

Ensuite, les trois travailleurs rencontrés s'accordent à dire que les projets favorisent l'estime de soi et la prise de conscience de certaines de leurs capacités.

De même que pour l'estime de soi et la valorisation, l'importance de la notion de découverte de soi et du monde qui entoure les jeunes est présente chez les trois intervenants. Comme l'exprime notamment une travailleuse sociale d'un SAS Sérésien, les projets mis en place visent à « s'ouvrir à d'autres sujets, à d'autres cultures, à d'autres sports et à des découvertes, [...] c'est aussi une manière d'amener le jeune à expérimenter et à ce qui ne reste pas dans un certain enseignement classique où ce sont plutôt des cours ex-cathedra ».

Pour finir, les trois SAS tentent de se différencier du système scolaire classique par le travail sur les différents types d'intelligences. Cet extrait, tiré d'une rencontre avec un travailleur social d'un SAS, l'illustre d'ailleurs bien : « à partir de la théorie des intelligences multiples, on fait des ateliers pour leur montrer des méthodes de travail liées à chaque type d'intelligence pour qu'ils puissent tester eux-mêmes [et] étudier avec ces méthodes. »

Au sujet des objectifs des projets, un travailleur mentionne l'élément suivant : « les jeunes ne sont pas dans la psychanalyse, il n'y a que les intervenants sociaux qui voient des choses pareilles [le sens de projets], les jeunes ne s'en rendent pas toujours compte. » Cette travailleuse sociale, mentionne aussi l'importance d'aborder avec les jeunes le sens des projets pour qu'ils puissent le comprendre.

En plus d'aborder le sens des projets, selon une des personnes rencontrées, cela doit s'inscrire dans une dynamique plus globale du changement des habitudes du jeune (sommeil, hygiène de vie, ...) pour que les projets portent leurs fruits.

Pour les SAS rencontrés, bien qu'ils mettent en place les projets de façon différente et qu'ils aménagent cet outil selon leurs pratiques, tous semblent viser les mêmes objectifs en plaçant le jeune au centre de ceux-ci.

3.3 Construction des projets

Au sein des AMO, les projets mis en place sont établis sur base d'un diagnostic social qui reprend les besoins du territoire et de la population. L'élaboration de ceux-ci répond donc aux problématiques relevées dans le diagnostic social et dont certaines sont récurrentes d'un diagnostic à l'autre.

En plus de cela, les jeunes peuvent créer leurs propres projets sur base de leurs envies.

Dans le cas des CPMS, les demandes d'activités ou d'animations peuvent émaner des élèves comme de la direction de l'établissement scolaire, qui perçoit certaines problématiques au sein des classes.

Pour les travailleurs des SAS, les projets constituent un « prétexte » en vue d'observer les jeunes et de mener à bien des objectifs de valorisation des capacités et de l'estime de soi. Ceux-ci se font selon les opportunités (musées, expositions, actions d'associations ...) pour les trois structures rencontrées.

La volonté du jeune fait donc partie intégrante de la construction des projets dans tous les services rencontrés en vue de cet article.

3.4 Les partenariats

Pour les SAS, comme pour les autres structures qui mettent en place des projets à finalité sociale, le partenariat semble donc important. Comme le mentionne le travailleur social

de l'AMO rencontré : « ça nous offre plus de possibilités donc on n'a pas tous les mêmes spécificités pour accompagner un jeune, c'est plus facile. »

C'est également un avis exprimé par une éducatrice d'un SAS Sérésien qui exprime « que travailler en partenariat ça permet de s'appuyer sur d'autres services, structures pour enrichir notre fonctionnement, notre façon de faire pour mieux aborder le jeune. Je trouve personnellement, que c'est important, voire primordial que le jeune puisse découvrir les autres structures aux alentours, [...] ça leur donne la possibilité de cibler des endroits clés là où ils pourraient se retrouver en cas de besoin et [...] d'élargir leur réseau. »

Cette volonté de permettre aux jeunes de se créer un réseau est partagée par les trois SAS rencontrés.

Les actions menées en partenariat permettent également, selon les membres de l'équipe éducative des Services d'Accrochage Scolaire interrogés, de « travailler cette attitude face à l'adulte ».

3.5 Animation vécue par les jeunes

Cinq jeunes ont participé à l'animation sur le thème de l'importance de la biodiversité et de la création d'un écosystème. Celle-ci avait pour but de les sensibiliser à ces deux sujets. Les participants ont élaboré des questions en vue de créer un « Kahoot ». ¹ Et ce, afin de transmettre les informations apprises lors de l'animation aux futurs élèves du SAS.

Au terme de l'activité, leur avis a été récolté à l'aide d'une fiche d'évaluation qui figure en annexe 2 page 33.

Concernant les compétences travaillées, il a été demandé aux jeunes, en situation de décrochage scolaire, d'évaluer l'amélioration des compétences travaillées suite à l'animation sur une échelle de 1 à 10 (1 étant « je ne me suis pas du tout amélioré.e », 10 étant « je me suis beaucoup amélioré.e »). Ils ont estimé leur évolution de la manière suivante : « Compréhension à la lecture » et « Rédaction (orthographe, grammaire, ...) » obtiennent la note de d'amélioration 6,25/10 ; Utilisation de l'outil informatique (ordinateur et internet), une amélioration évaluée à 7/10 ; Expression au sein d'un groupe (avec les règles que cela implique : respect de la parole de l'autre, ...), 7,25/10. Il s'agit ici de la moyenne des évaluations de chacun.

¹ Logiciel de création de questionnaires en ligne ludiques.

4. Discussions

Dans le but de questionner le sens des projets mis en place par les Services d'Accrochage Scolaire, cette partie reprendra les quatre phases de la théorie du Care présentées par Tronto Joan (TRONTO,2008). Celles-ci serviront de canevas à la réflexion présente dans ce point.

4.1 CARING ABOUT

Dans le cadre de cette première phase qui concerne l'émergence du besoin, un questionnement apparaît. Ce besoin est-il perçu par tous de la même manière ? Effectivement, comme l'exprime Zielinski Agata : « le soin peut mal répondre ou ne pas répondre au besoin » (ZIELINSKI, 2010).

4.1.1 Besoin lié au décrochage scolaire

Le besoin lié au décrochage scolaire peut être ressenti par les enseignants ou les éducateurs, via le comportement du jeune. Les troubles du comportement peuvent d'ailleurs être un indice de ce décrochage scolaire. Mais aussi, d'un travail d'adaptation réalisé par l'élève. Comme le mentionne Farquet Jean-Yves, ces troubles « ne sont pas simplement les symptômes d'un problème mais bien une tentative d'adaptation dans un système donné, en l'occurrence la classe » (FARQUET, 2011).

Toutefois, cela pose la question de la naissance de ce besoin. Les élèves sont en situation de décrochage scolaire dans des établissements qui travaillent principalement sur l'intelligence logico-mathématique et verbo-linguistique. Il est donc légitime de se demander si la réussite scolaire se résume au développement de ces deux intelligences. Mais aussi, de se questionner quant à la place du constructivisme² lié à l'échec scolaire. C'est d'ailleurs ce qu'aborde le philosophe Foucault Michel à travers la phrase suivante : « Un dispositif [...] est ce qu'une société met en place pour « lutter contre » ce qui, pour elle, « fait problème ». » (PAUL, 2012). La non-maitrise de ces deux types d'intelligence est-elle réellement un problème ?

Au sein des SAS, ce sont davantage les intelligences multiples (GARDNER, 1986) qui sont sollicitées : naturaliste, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale/rythmique, visuelle/spatiale et corporelle-kinesthésique, logico-mathématique et verbo-linguistique.

² « Construction résultant de l'interaction entre l'observateur et la réalité. » (KEUCHEYAN, 2007)

C'est également le cas dans des établissements scolaires qui se basent sur les diverses pédagogies existantes : Freinet, Decroly, Différenciée, Montessori et Active (Créativité Pédagogique Brabant Wallon). Se pose alors l'interrogation de savoir si le décrochage scolaire est présent de la même manière dans ce type d'établissements ?

4.1.2 Réponse au besoin concernant la scolarité

Un questionnement émerge aussi au sujet de la réponse au besoin concernant la scolarité. En effet, la prise en charge est une parenthèse dans la scolarité.

Pour l'année 2020-2021, selon les statistiques du service, 52 % des jeunes ont réintégré un établissement d'enseignement secondaire général au terme de la prise en charge du SAS. 42% ont réintégré le SAS lors de l'année scolaire suivante et les 6% restants ont été réorienté vers un autre type d'enseignement (professionnel, Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA), technique de qualification ou de transition, ...).

Il se pourrait donc que la prise en charge au sein d'un SAS ne soit qu'une réponse partielle et temporaire à la situation de décrochage scolaire du jeune.

4.2 TAKE CARE OF

La problématique du décrochage scolaire comprend de multiples dimensions. Cette thématique peut être prise en charge par les nombreux acteurs mentionnés au point « Les pistes de solutions » qui se trouve aux pages 7 et 8 de cet article.

Toutefois, comme abordé précédemment, il se peut que le système scolaire ne soit pas adapté aux élèves. Mais aussi, que la prise en charge individuelle met la responsabilité sur le jeune pris en charge alors que celui-ci est inscrit dans le système scolaire qui comprend d'autres acteurs. De fait, comme le dit Garel Jean-Pierre : « l'accent est mis sur l'individu, au détriment du contexte » (GAREL, 2010), alors qu'il serait utile de réaliser des « actions collectives pour que chacun y trouve sa place » (DE LA CROIX, 2015).

Bien que les travailleurs de SAS prennent la responsabilité d'agir vis-à-vis de la problématique du décrochage scolaire, il est utile de se questionner sur celle du système scolaire par rapport à la situation des élèves pris en charge au sein des SAS.

4.3 CARE GIVING

Après un parcours de travail plus ou moins long sur l'accrochage scolaire par différents acteurs (AMO, CPMS, Ecole de devoirs, SAJ, SPJ, ...), il se peut que l'élève intègre un SAS.

Dans le but d'agir sur le décrochage scolaire, et donc, de répondre aux besoins du jeune, les travailleurs des SAS disposent de plusieurs moyens. L'un d'entre eux concerne les projets citoyens, culturels et sportifs. Les aspects travaillés par ce biais sont les suivants : estime de soi, prise de conscience des capacités, acquisition de compétences (théoriques, pratiques, relationnelles, ...), découverte du monde extérieur, création d'un réseau, ...

4.3.1 Place des projets par rapport aux jeunes

Il semble ici utile d'attirer l'attention sur la place de ces projets concernant les jeunes. Selon les acteurs rencontrés et les lectures dans le cadre de cet article, les projets permettent aux membres de l'équipe éducative d'observer les jeunes et de travailler sur les sujets qui ont posé problème au jeune dans son milieu scolaire.

En plus de permettre un retour à l'école avec une vision différente de sa personne, l'estime de soi peut impacter les jeunes au niveau personnel. Effectivement, « une bonne estime de soi permet de s'accepter soi-même tel que l'on est, gérer ses émotions, négocier avec les autres, faire face au conflit, accepter ce qui est (la réalité), s'affirmer face aux autres, se faire confiance » (POLETTI ET DOBBS, 2008).

Cela peut donc être bénéfique pour l'élève sur d'autres plans que celui scolaire. C'est également le cas de certaines règles mises en place dans les établissements scolaires comme dans les SAS. Celles-ci sont d'application également dans divers domaines de la vie privée ou professionnelle (respect de l'autre, ponctualité, intégration des remarques formulées par l'employeur, travail en groupe, ...).

Ces projets sont mis en place dans les trois SAS rencontrés et semblent donc être une méthodologie de travail répandue dans ce type de structures.

4.3.2 Place des jeunes par rapport aux projets

L'attention doit également être portée sur la place des jeunes concernant les projets. L'auteure Paul Maela interroge d'ailleurs la place qui doit être accordée au bénéficiaire ainsi que le partage des responsabilités dans le cadre de la prise en charge (PAUL, 2012). En effet, comme mentionné précédemment, la prise en charge individuelle met possiblement la responsabilité sur le jeune pris en charge (GAREL, 2010).

Plusieurs actions permettent aux SAS de mobiliser les jeunes et leurs compétences, mais aussi de les impliquer dans leur prise en charge sans les culpabiliser. C'est le cas des autoévaluations réalisées par les jeunes, des moments de parole qui leurs sont accordés en

classe, du projet personnel qui laisse une certaine marge de manœuvre par rapport au sujet et à la manière d'investir celui-ci.

4.3.3 Construction et utilisation des projets

En plus des questionnements précédents dans le cadre de cet article, il semble pertinent d'interroger la construction des projets et leur utilisation. En effet, « accomplir un acte, ce n'est pas seulement le réaliser selon un plan, un modèle, un processus opératoire, c'est aussi le mener à bien en découvrant le sens dont il est porteur » (MOLINIER, 2006). D'où l'importance de donner du sens aux actions menées. Comme l'exprimait un travailleur d'un SAS : « les jeunes ne sont pas dans la psychanalyse, il n'y a que les intervenants sociaux qui voient des choses pareilles [le sens de projets] les jeunes ne s'en rendent pas compte. »

La sensibilisation, la motivation et l'explication des actions menées auprès des jeunes pris en charge ont donc toute leur importance. Comme le mentionne Paul Maela, il est nécessaire que dans l'accompagnement s'effectue une « recherche mutuelle de sens » (PAUL, 2012). Celle-ci peut, par exemple, se traduire par le fait de verbaliser les progrès du jeune.

4.4 CARE RECEIVING

Comme mentionné précédemment dans cet article, même si la perception du besoin est correcte, il se peut qu'on y réponde mal (TRONTO, 2009). Comme l'exprime Tronto Joan : « le Care serait donc une prise en compte de la sensibilité des personnes dans leur singularité en contexte d'actions à autrui et d'interdépendances, d'où cette multitude de situations concernées. » (TRONTO, 2009). Il est donc indispensable d'évaluer la réponse apportée au besoin qui apparaît pouvoir avoir la certitude d'y apporter une réponse adéquate.

4.4.1 Evaluation des projets

Pour questionner la réponse apportée aux besoins du jeune, diverses évaluations sont menées au sein du SAS étudié. C'est le cas des autoévaluations réalisées par les jeunes mais aussi des moments de discussion formels ou informels avec les membres du SAS.

En ce qui concerne les animations plus précisément, un canevas d'évaluation d'une animation ou activité a été conçu et expérimenté dans le cadre de l'observation participante réalisée. Cet outil figure en annexe 2 (page 33).

Le jeune a la possibilité, par ce biais, d'exprimer son avis et de prendre conscience des éléments travaillés au travers des projets ou animations.

Dans les trois Services d'Accrochage Scolaire rencontrés, cette parole donnée aux jeunes sur leur évolution et ce qu'ils vivent au SAS est présente. Il semble indispensable de réadapter sa pratique de manière continue afin d'aller à la rencontre de la réalité singulière vécue par les élèves pris en charge.

4.4.2 Art de l'ordinaire

Toutefois, approcher une réalité du travail qui n'est pas systématiquement quantifiable peut constituer une difficulté. Effectivement, les éléments tels que l'estime de soi, la prise de conscience des capacités et les autres compétences travaillées au sein des SAS relèvent parfois du subtil et de l'indicible.

De même que pour l'évolution des jeunes, le travail mené par les membres de l'équipe éducative peut être difficilement quantifiable. Ces actions relèvent en partie de l'« art de l'ordinaire » (PUAUD, 2012).

Le travail social en SAS, comme dans tout autre domaine du social ne constitue pas uniquement en l'exécution de tâches administratives, de suivis sociaux, de mise en place de projets, ... Il comprend également tous ces actes du quotidien et ces « interactions [qui] sont composés à partir de petits riens de l'existence » (PIETTE, 2009) et qui permettent la création de la relation de confiance et l'exercice du social.

Cet art de l'ordinaire s'observe à plusieurs niveaux : l'accueil du jeune à son arrivée, la manière de l'adresser à lui (verbale et non-verbale), l'écoute qui lui est proposée lors des moments d'échanges, ... Comme le mentionne Puaud David, il s'agit de « ces gestes, ces attitudes, ces regards, ces attentions, ces ambiances n'entrent pas dans les grilles d'évaluation, les protocoles d'actions » (PUAUD, 2012).

Cette dimension du travail en SAS a semblé être important pour les jeunes rencontrés qui ont mentionnés à l'unanimité, et parfois à plusieurs reprises lors de l'entretien, ces interactions et l'attention qui leur était accordée comme la plus-value des Services d'Accrochage Scolaire en regard de l'école.

Au sein du SAS étudié, cet art de l'ordinaire était en partie visible par la sollicitude présente dans le service. Tant de la part des éducateurs, que de la part des jeunes, était présent ce comportement de considération et d'acceptation inconditionnelle de l'autre mais aussi de mise en place de tout ce qui est en leur pouvoir pour permettre aux (autres) jeunes de s'épanouir et de se sentir valorisés. Il n'est pas systématique de noter une telle bienveillance dans tous les services.

5. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de questionner le sens donné aux projets citoyens, culturels et sportifs des Services d'Accrochage Scolaire.

Il a été nécessaire de passer par les étapes suivantes afin de tenter d'apporter une réponse à ce questionnement :

- Recherches théoriques ;
- Approche organisationnelle et institutionnelle du SAS observé ;
- Commentaire au sujet des méthodes de récoltes de données dans le cadre de cet article ainsi que les biais que comportent celles-ci ;
- Compte rendu des démarches empiriques assorti d'extraits tirés des entretiens réalisés avec les jeunes et les professionnels du secteur ;
- Émergence de questionnements et remarques au travers des quatre phases du Care.

Au terme de ces étapes de l'article, plusieurs constats ont émergé sur les sujets qui gravitent autour des Services d'Accrochage Scolaires.

D'une part, la définition du milieu lié au décrochage scolaire.

Effectivement, les trois rôles des institutions scolaires (sociabilisation, éducation et utilité), ainsi que l'objectif mentionné dans le Projet Educatif de l'Enseignement Officiel Subventionné, ne semblent pas systématiquement adaptés aux besoins et attentes de chaque élève.

De cette inadéquation peut naître le décrochage scolaire qui « désigne l'abandon ou d'arrêt du parcours scolaire. Celui-ci est multifactoriel et progressif. Il peut être causé par des facteurs internes ou externes au jeune (physiques, psychologiques, comportementaux, environnementaux, familiaux). Le décrochage peut engendrer des conséquences à différents niveaux : scolaire, comportemental, familial, social ».

D'autre part, les solutions possibles à la situation de décrochage scolaire.

Premièrement, plusieurs pistes peuvent être envisagées. Cela par l'intervention de structures telles que les AMO, le SAJ, le SPJ, les écoles des devoirs, les Maisons de jeunes, le service « Amarrage », ...

Deuxièmement, par l'intégration d'un Service d'Accrochage Scolaire qui peut succéder à plusieurs tentatives de solutions au décrochage scolaire. Ces structures ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux jeunes accueillis. Le but étant un

retour vers une structure scolaire ou de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire. Mais aussi, les SAS offrent aux jeunes la possibilité d'une « parenthèse dans leur parcours scolaire [et de] redonner envie d'apprendre et la volonté de retourner à l'école » (DE LA CROIX, 2015).

Les actions qui sont menées par le SAS selon leur « méthodologie propre » (PRECA, 2016) le sont en partie réalisées au travers de la mise en place de projets (citoyens, culturels et sportifs) qui tentent d'impliquer les jeunes autant que possible parmi leur conception, réalisation et évaluation.

L'ensemble de ces services semble traversé par le Care, cette « nouvelle façon de prendre soin » (ZIELINSKI, 2010). Celle-ci, composée de quatre phases (Caring about, Take Care of, Care Giving et Care Receiving) qui définissent les étapes de la prise en charge. Et dont une notion incontournable est la sollicitude (LAUGIER et MOLINIER, 2009).

Pour conclure cet article, il semble pertinent de souligner que cette prise en charge par le projet semble bénéfique pour les jeunes. Cela se traduit par les données récoltées concernant les développements qu'ils favorisent : estime de soi, prise de conscience des capacités, acquisition de compétences (théoriques, pratiques, relationnelles, ...), découverte du monde extérieur, création d'un réseau, ...

En plus des projets, le suivi qui est apporté aux jeunes est également un élément qui leur est bénéfique. Comme le mentionne d'ailleurs un élève pris en charge au sein d'un SAS dans l'extrait suivant : « ce qu'il faut mettre souligner, c'est vraiment le suivi, ça trois fois il faut le souligner au fluo. »

Toutefois, comme l'aborde un éducateur : « le décrochage scolaire c'est une problématique particulière parce ce qu'elle est multifactorielle et chaque jeu est différent. Il n'y a pas de situation type, donc, pas de solution type non plus ». D'où l'importance de prendre en compte la singularité de chacun, tant dans le système scolaire, que dans la prise en charge au sein d'un SAS.

Après ces observations, analyses, interrogations, une question se pose alors et clôture la rédaction de cet article dans le cadre du Master en Ingénierie et Action Sociales :

Tous les établissements scolaires ne devraient-ils par être des Services d'Accrochage Scolaire ?

Références bibliographiques

- ALAM, Thomas et al. « Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique ». In : *Sociétés Contemporaines*. Lieu, n°87, mars 2012, p. 155-173.
- ASBL Compas Format. Statistiques 2020-2021. *Saive : 2021*. 25p. Document PDF.
<https://compas-format.eu/qui-sommes-nous/rapport-dactivites/>
(Consulté le 5/11/2021)
- BARDOU, Emeline. « Prévention du décrochage scolaire : comment une intervention auprès de lycéens illustre la nécessité d'intervenir précocement dans la scolarité ». In : *Psychologie et éducation*. N°2016-3, sept. 2016, p. 39-58.
- BOURDONCLE, Raymond. « Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat : de la diversité des voies vers l'université. » In : *Scielo Brazil*.
<https://www.scielo.br/j/rfe/a/sBQKx4qdWpdQR9hwW7C9ZpR/?lang=fr#>
(Consulté le 5/11/2021)
- BUREL, Erwan. « Empowerment : clé du leadership ». In : Over blog. 2009.
<http://haute-performance.over-blog.com/article-35726958.html>
(Consulté le 30/10/2021)
- CCEP. « Projet éducatif de l'Enseignement officiel subventionné ». 28/01/2016, 8 p. Document PDF.
<https://www.ccep.be/refeos/wp-content/uploads/2016/03/2016.03.20.Projet.educatif.pdf>
(Consulté le 05/05/2021)
- *Circulaire 7714 « Obligation scolaire, inscription des élèves, gratuité, sanctions disciplinaires, assistance en justice et/ou assistance psychologique dans l'enseignement secondaire ordinaire subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles »*, 28 août 2020, (Entrée en vigueur le 1 sept. 2020).
- CONTOR, Justine. *Questions approfondies de méthodologie – cours 6*, 20 Dias. Liège : Haute Ecole Libre Mosane, 2020.

- *Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun*, 3 mai 2019, (Mon. 19 sept 2019).
- DE LA CROIX, Eloïse. « Réflexions sur la mission des SAS et les détours à la scolarité ». In : *Journal du droit des jeunes*. N°341, janv. 2015, p. 29-33
- « Décrochage scolaire ». In : *Commission Consultative Formation Emploi Enseignement*.
<https://ccfee.be/fr/europe/education-et-formation/d%C3%A9crochage-scolaire>
(Consulté le 02/11/2021)
- DISCRY, Anne. *Méthodologie de l'enquête quantitative et qualitative*. Liège : Edi pro, 2020. 243 p.
- DONZEL, Marie. « C'est quoi l'Empowerment ? ». In : *Programme Eve*. 2017
<https://www.eveprogramme.com/27087/empowerment/>
(Consulté le 30/10/2021)
- « Élèves inscrits dans le secondaire (par entité de scolarisation) », *Walstat*
https://walstat.iweps.be/walstatcatalogue.php?niveau_agre=C&theme_id=7&indicateur_id=243400&sel_niveau_catalogue=T&ordre=0
(Consulté le 15/04/2022)
- FARQUET, Jean-Yves. *Décrochage scolaire L'échec des dispositifs de soutien ? Sentiments des jeunes de l'Institut St-Raphaël face aux dispositifs de soutien*. Sion : 2011. 108 p. Document PDF.
https://doc.rero.ch/record/21918/files/TB_Farquet_Jean-Yves.pdf.23.02.11.pdf
(Consulté le 04/04/2022)
- Fédération Wallonie-Bruxelles, « Accrochage scolaire »
<http://www.enseignement.be/index.php?page=23721>
(Consulté le 4/03/2022)
- FISHER Berenice et TRONTO Joan, « Towards a Feminist Theory of Caring ». In : ABEL Emily, NELSON Margaret (dir.), *Circles of Care*, Albany, SUNY Press, 1990, pp. 36-54.

- FLAMENT, Claude. « Conformisme et scolarité : les représentations sociales du travail et du non-travail chez les jeunes non qualifiés des quartiers défavorisés ». In : *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 73, no. 1, 2007. Pp. 3-10.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind : The theory of multiple intelligences*. New-York :1986. 529 p.
- GAREL, Jean-Pierre. « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre ». In : *Journal des anthropologues*, n°122-123 | 2010, 143-165.
- « Glossaire : Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation », *Eurostat*
https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training/fr#:~:text=Le%20concept%20'jeune%20ayant%20quitt%C3%A9,ni%20%C3%A9tudes%20ni%20formation%20compl%C3%A9mentaires.
 (Consulté le 11/05/2022)
- HANS, Danielle. « Institution scolaire. (*School institution – institución escolar*) », Agnès Vandeveldde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès, 2019, pp. 370-373.
- KEUCHEYAN, Razmig. *Le constructivisme : des origines à nos jours*. Paris : Hermann, juin 2017 (Société et Pensées). 256 p.
- LAUGIER, Sandra et MOLINIER, Pascale. « Politiques du care ». In : *Multitudes*. vol. 37-38, no. 2-3, 2009, pp. 74-75.
- « Le décrochage scolaire », *La ligue des droits de l'enfant*.
<https://www.liguedroitsenfant.be/2110/ledecrochagescolaire/#:~:text=La%20famille%20a%20un%20r%C3%B4le,et%20donc%2C%20sur%20sa%20r%C3%A9ussite.>
 (Consulté le 10/05/2021)
- MIAS, Lucas. « Malsow, Henderson, soins » In : *Gérontologie en institution*, jan. 2001.
<http://papidoc.chic-cm.fr/573MaslowBesoins.html>
 (Consulté le 28/10/2021)
- MILLET, Mathias et THIN, Daniel. « Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale ». 2005, 318 p.

- MOLINIER, Pascale. « Le Care : ambivalences et indécences ». In : *Sciences humaines*. N°177, Déc. 2006.
- NOEL-HUREAUX, Elisabeth. « *Le Care* : un concept professionnel aux limites humaines ? ». In : *Recherche en soins infirmiers*, vol. 122, no. 3, 2015. pp. 7-17.
- PAUL, Maela. « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient ». In : *Recherche en soins infirmiers*. Vol. 110, no. 3, 2012, pp. 13-20.
- PIETTE, Albert. *L'acte d'exister*. Paris : Socrate, 2009.
- PIRAS, Mauro. « Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : le rôle du sacré ». In : *Arch. de Sc. soc. des Rel.* 2004, p. 139-166.
- POLETTI, Rosette et DOBBS, Barbara. *Petit cahier d'exercices d'estime de soi*. 2006. 12 p. Document PDF.
<https://ash-jpp.pagesperso-orange.fr/pdf/Cahier%20exercices%20estime%20de%20soi.pdf>
(Consulté le 23/03/2022)
- PRECA. « Les conséquences économiques du décrochage scolaire ». 16 p. Document PDF.
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf
(Consulté le 10/05/2021)
- PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008. 212 p.
- PUAUD, David. *Le Travail Social Ou L'Art De L'Ordinaire*. Bruxelles : Yapaka, 2012. 57 p.
- ROFIDAL, Thierry et PAGANO, Concetta dir. « Des besoins fondamentaux aux besoins spécifiques ». In : *Projet individuel et Stimulation basale, Vers une pédagogie de l'accompagnement de la personne en situation de polyhandicap*, éd. ERES, 2018, p. 103-118.
- SAUTOIS, Joëlle. « Le décrochage scolaire en Communauté française et sa nébulosité juridique ». In : *Journal du droit des jeunes* « Dossier décrochage scolaire la politique du sparadrapp ». N° 290, déc. 2009, p. 7-9.

- « Services d'Accrochage Scolaire – S.A.S. », *Le guide social*,
<https://pro.guidesocial.be/associations/spk-pdk.14713.html>
(Consulté le 1/03/2022)

- SOULE, Bastien. *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. Caen : Université Caen Basse-Normandie, 2008. Pp. 127-140. Document PDF.
https://www.researchgate.net/profile/Bastien_Soule/publication/237661622_Observation_participante_ou_participation_observante_Usages_et_justifications_de_la_notion_de_participation_observante_en_sciences_sociales/links/0a85e52ed0d592fb52000000.pdf
(Consulté le 21/10/2020)

- « Structure de la population », *Walstat*
https://walstat.iweeps.be/walstatcatalogue.php?niveau_agre=C&theme_id=2&indicateur_id=244300&sel_niveau_catalogue=T&ordre=4
(Consulté le 15/04/2022)

- « Tout savoir de la méthode Decroly ». In : *Créativité Pédagogique Brabant Wallon*.
<http://www.crpbw.be/savoir-methode-decroly/>
(Consulté le 04/04/2022)

- TRONTO, Joan. *Un monde vulnérable, pour une politique du Care*. Paris : La Découverte, 2009.

- ZIELINSKI, Agata. « L'éthique du Care. Une nouvelle façon de prendre soin ». In : *Études*. vol. 413, no. 12, 2010, pp. 631-641.

Annexe 1 : Charte espace Tremplin

Charte du maillage social « Réussite et Solidarité »

Elaborée dans le cadre de l'expérience de mise en place d'un réseau de maillage social sur le territoire de Seraing pour les jeunes de tous les réseaux d'enseignement et leurs familles.

- *Article 1 : Objectif*

Le réseau de maillage social « Réussite et Solidarité » concerne les élèves de tous les réseaux d'enseignement fréquentant les écoles situées sur le territoire de Seraing. Les familles des élèves sont également concernées.

L'objectif est de coordonner les actions des différents intervenants qui ont souscrit à cette charte en vue d'apporter aux jeunes et à leurs familles l'aide la plus rapide et la plus efficace possible pour surmonter les difficultés psychologiques, financières, de santé ou autres susceptibles de faire obstacle au déroulement normal de la scolarité.

- *Article 2 : Intervenants*

Les institutions et organismes qui souscrivent à la charte « Réussite et Solidarité » sont, de ce fait, membres du réseau de maillage social mis en place sur le territoire de Seraing et participent au Conseil de coordination.

- *Article 3 : Modalités d'intervention*

La personne qui détecte chez un jeune une problématique susceptible de nuire à la scolarité, à l'éducation ou à la personne même de ce jeune interviendra auprès de celui-ci dans les limites de ses compétences professionnelles. Elle cherchera, dans les plus brefs délais, à avertir exclusivement les personnes les plus habilitées à déterminer les causes de cette problématique et à y apporter une solution.

- *Article 4 : Partage du secret*

Quels que soient les prescrits légaux ou réglementaires, codes de déontologie ou serments auxquels ils sont soumis dans le cadre de leurs activités professionnelles spécifiques, tous les intervenants dans le cadre du maillage social « Réussite et Solidarité, sans aucune exception, sont strictement tenus, au minimum, aux obligations suivantes :

Sauf s'il est constaté à propos d'un élève mineur soumis à l'obligation scolaire soit qu'il est en difficulté, soit que sa santé ou sa sécurité sont en danger, soit que ses conditions d'éducation sont compromises par son comportement, celui de sa famille ou de ses familiers, notamment en cas d'absentéisme suspect :

- L'intervenant qui, de quelque manière que ce soit, a recueilli des informations confidentielles concernant un bénéficiaire de l'intervention ne pourra communiquer ces informations qu'aux seuls intervenants susceptibles d'apporter une aide ou un élément d'aide au bénéficiaire ;

ET

- l'intervenant ne pourra communiquer ces informations que si l'élève concerné par l'intervention a donné son accord après avoir été informé de la teneur exacte de l'information communiquée, de la personne à qui elle sera communiquée et de la raison pour laquelle elle est communiquée.

- *Article 5 : Communication du suivi apporté à une demande d'intervention.*

Quand une personne est sollicitée pour une intervention par une personne d'une autre institution ou d'un autre organisme partenaire dans le cadre du maillage social « Réussite et Solidarité », elle informera cette dernière quant au fait qu'un suivi aura été apporté ou non à la demande. La demande de suivi et la communication quant au suivi sont reprises dans les formulaires annexés à la présente charte.

- *Article 6 : Coordination et évaluation des actions menées dans le cadre du maillage social « Réussite et Solidarité »*

Chaque institution ou organisme ayant souscrit à la charte du maillage social « Réussite et Solidarité » désignera deux personnes, un effectif et un suppléant, pour assister aux réunions du Conseil de coordination.

Au moins quatre fois par an, le Conseil de coordination se réunira pour évaluer les actions menées par le dispositif sur le terrain et, notamment, établir le relevé des pratiques efficaces.

Le Conseil de coordination pourra également être sollicité pour émettre un avis concernant une situation posant problème quant à l'intervention à mettre en place.

Lors de sa première réunion, le Conseil de coordination se donnera un règlement d'ordre intérieur. Celui-ci fixera notamment :

- les fonctions des personnes chargées de l'organisation et de la conduite des réunions ainsi que du secrétariat ;
- les modalités de désignation de ces personnes ;
- les modalités de révision du règlement d'ordre intérieur.

Annexe 2 : Outil d'évaluation d'une animation

Nom :	Prénom :										
Nom du projet/ de l'animation :											
Date :/...../20.....											
Ce que j'ai aimé durant le projet/l'animation :											
Ce que j'ai moins aimé durant le projet/l'animation :											
Ce que je retiens de ce projet / cette animation :											
Durant cette activité/animation, nous avons travaillé plusieurs compétences. Sur une échelle de 1 à 10, entoure ta progression pour les compétences ci-dessous (1 = je ne me suis pas du tout amélioré.e, 10 = je me suis beaucoup amélioré.e).											
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
.....	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Merci pour ta participation !											

Abstract : Dans une société où les projets prennent une place grandissante, cet article questionne le sens donné aux projets (citoyens, culturels et sportifs) des Services d'Accrochage Scolaire.

Via une observation participante, une recherche documentaire et de plusieurs rencontres, nous avons mis en évidence l'impact des projets dans le cadre de l'accrochage scolaire réalisé par les SAS.

Mots-clés : Mise en projet – Care – Décrochage scolaire – Service d'Accrochage Scolaire.