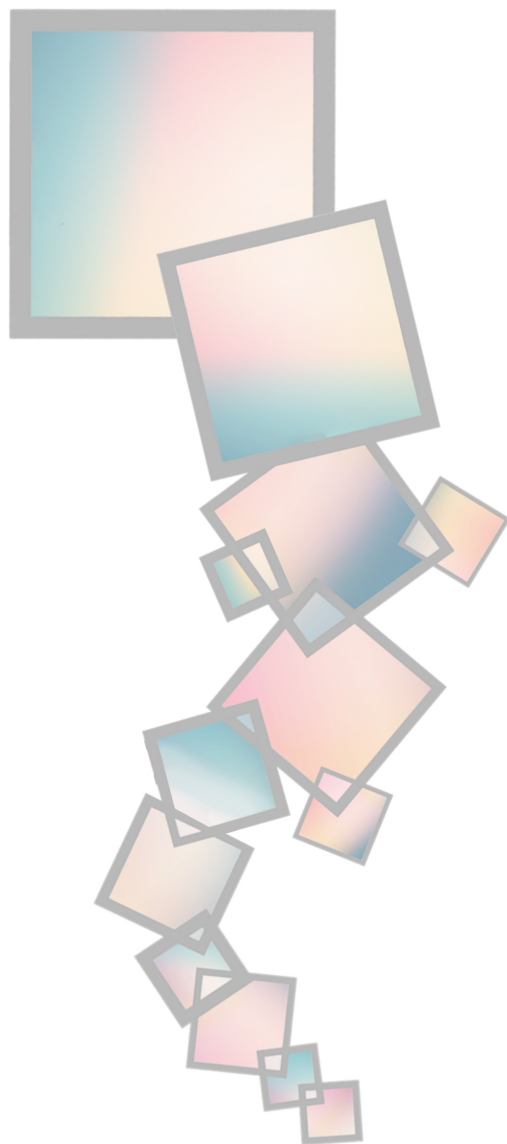


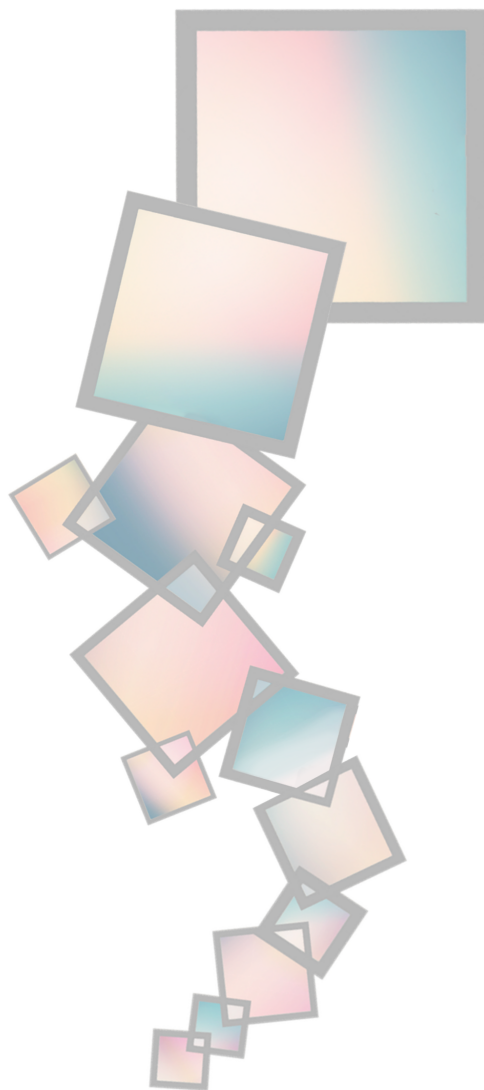


ECOLE-LOISIRS-JOB ETUDIANT
RELATIONS-SEXUALITE-FAMILLE





INTRODUCTION	<i>p.5</i>
LE LIEN FAMILLE-éCOLE	
1. Décrire le phénomène	<i>p.6</i>
2. Analyser et interpréter le phénomène	<i>p.9</i>
3. Agir	<i>p.11</i>
4. Évaluer l'action	<i>p.12</i>
LA RELATION JEUNES-éCOLE	
1. Décrire le phénomène	<i>p.16</i>
2. Analyser et interpréter le phénomène	<i>p.19</i>
3. Agir	<i>p.24</i>
4. Évaluer l'action	<i>p.25</i>
LA PLACE DES JEUNES DANS L'ESPACE PUBLIC	
1. Décrire le phénomène	<i>p.30</i>
2. Analyser et interpréter le phénomène	<i>p.32</i>
3. Agir	<i>p.37</i>
4. Évaluer l'action	<i>p.40</i>
LA RELATION AUX éCRANS	
1. Décrire le phénomène	<i>p.44</i>
2. Analyser et interpréter le phénomène	<i>p.47</i>
3. Agir	<i>p.51</i>
4. Évaluer l'action	<i>p.53</i>
CONCLUSION	<i>p.57</i>





Introduction

A l'AMO TCC Accueil, nous considérons qu'il est nécessaire de **partir des situations concrètes pour comprendre les phénomènes que nous observons**. C'est pourquoi nous avons travaillé dans un premier temps sur base des situations individuelles, à travers les statistiques quantitatives de nos rapports d'activités mais surtout en reprenant les analyses réalisées par l'équipe lors des moments d'intervisions et de séminaires. Lorsque nous sommes confrontés à des situations récurrentes ou des questions plus larges, nous réalisons également des recherches bibliographiques afin de nourrir les réflexions et les réalisations de nos actions. Nous avons procédé de la même manière pour la rédaction de ce diagnostic social à travers lequel nous désirons rendre compte de la complexité de la réalité. Nous avons systématiquement **articulé les trois acteurs** avec lesquels nous travaillons - **les jeunes, la famille et l'école** - car nous pensons que les problématiques ne se résument pas à l'une ou l'autre cause mais sont souvent la résultante de facteurs différents.

Notre démarche ne se résume pas à observer des faits que nous nous contenterons ensuite de rassembler en les généralisant. **Les hypothèses** que nous formulerons dans les pages qui suivent ne découlent pas seulement de l'observation mais **sont des réponses à des questions suscitées par l'observation dans le cadre de notre pratique professionnelle**. A travers la formulation de nos hypothèses, nous considérons qu'il est important de poser la question des problèmes à résoudre. De même, nous pensons que la formulation des hypothèses prend plus de corps lorsqu'elle est confrontée à d'autres points de vue, que ce soient ceux des chercheurs en sciences humaines, des praticiens du terrain ou via des lectures.

Pour construire ce diagnostic social, nous avons **volontairement repris des phénomènes apparents, des symptômes plutôt que des situations précises et circonstanciées**. En effet, ces symptômes ne sont souvent que la partie visible de l'iceberg. Les situations que vivent les jeunes aujourd'hui peuvent être tellement compliquées que, si

nous les saisissons en bloc, il est difficile d'y comprendre grand chose. Par contre, quand nous les abordons à partir des cassures, nous pouvons entrer dans une compréhension de ce qui se joue. Nous insistons également sur le fait qu'un phénomène peut être lié à un ensemble de causes en interrelation, il est donc nécessaire d'aborder les phénomènes avec des actions complémentaires qui peuvent se situer à différents niveaux.

Nous avons développé **quatre phénomènes** qui reprennent un ensemble de problématiques rencontrées sur le terrain et pour lesquelles nous mettons en place des actions. Nous avons commencé par travailler la **question du lien famille-école** en gardant à l'esprit la question de l'articulation entre ces deux institutions et en évitant de charger la famille de tous les problèmes que rencontre l'école. Ensuite, c'est précisément la question scolaire qui nous a intéressé : en nous situant institutionnellement du point de vue du jeune, nous avons voulu comprendre de quoi était faite **la relation jeune-école** tout en gardant un éclairage sur ce qui se jouait à l'école. Un autre aspect de la réalité de la jeunesse actuelle pose **la question de l'investissement dans l'espace public**, de ce lien entre individu et société qu'il nous semble aujourd'hui important d'investiguer. Enfin, suite à de nombreuses problématiques vécues au sein d'institutions scolaires, nous nous sommes penchés sur **la question des écrans et des réseaux sociaux** car comme le souligne Monique Dagnaud « *le Net a fécondé un nouvel espace underground qu'on aurait tort de considérer comme une simple excroissance de l'espace public « classique » modelé par les grands médias et l'opinion publique* ». Ce sont ces quatre phénomènes que nous allons reprendre et analyser successivement dans les pages qui suivent.

En vue de l'**actualisation en 2017**, nous avons décidé de travailler en petits groupes autour de ces quatre phénomènes. Nous avons rassemblé chaque référent de projet autour du ou des phénomènes pour le(s)quel(s) chacun a le plus d'expertise de terrain afin d'**actualiser les constats** et **affiner l'analyse** mais aussi, en vue d'**évaluer les actions** qui ont été entreprises et celles qui ont été plus récemment mises en oeuvre afin de compléter l'intervention.



1. Description du phénomène

Constat

Nous constatons dans le cadre de nos suivis individuels une **prédominance des problèmes liés à la scolarité que ce soit à travers des questions de renvoi, de décrochage ou d'orientation**. Notre travail avec le jeune et avec la famille arrive souvent en fin de parcours, lorsque le décrochage est déjà installé et que la situation est passée de difficile à véritablement problématique. Nous relevons que si les parents sont, dans la plupart des cas, concernés par la réussite scolaire de leur enfant, ils ont de nombreuses difficultés à se représenter le rôle de l'institution scolaire et/ou à en maîtriser les codes. Certains décident même de ne pas scolariser leurs enfants.

Le phénomène que nous désirons mettre en avant est celui de **la disparition d'une certaine connivence entre la famille et l'institution scolaire**. Cela se traduit par une inquiétude du côté des familles dès le début du parcours scolaire de l'enfant et même avant, étant donné la pénurie de places au sein des écoles maternelles et primaires de Bruxelles et particulièrement dans la Commune d'Anderlecht. Les critères de choix d'une école (la proximité avec la maison, la pédagogie, la taille, le réseau, ...) passent après le fait que les parents s'inscrivent dans les rares écoles où il reste de la place.

Sources

Le phénomène que nous observons est dans sa première expression - à savoir les difficultés de l'enfant vis-à-vis de l'école - le plus visible à travers l'analyse statistique des demandes et des dossiers individuels du service. En effet, **les demandes liées aux problématiques scolaires occupent une place importante** même si les statistiques seules ne mettent pas en lumière l'ensemble de la problématique, à savoir la question du rapport que les familles entretiennent avec l'institution scolaire. Pour comprendre cette relation, nous devons mettre en avant l'apport des réflexions que nous menons lors de notre séminaire interne bimensuel, nos interventions bimensuelles mais aussi nos réunions mensuelles de suivi individuel. C'est pendant ces rencontres que nous pouvons approfondir certaines questions qui émanent de notre pratique, de réfléchir de manière clinique à des situations précises afin d'en dégager des tendances générales, de mettre en lumière des problématiques récurrentes ou nouvelles et de dégager des pistes de réflexion.

Notre principal lieu d'observation des premières inquiétudes des familles par rapport à l'école est **le lieu de rencontre parents-enfants "CaféLUDO"** qui réunit des parents d'enfants de moins de 6 ans.

Ces constats nous sont également relayés lors des **réunions** de Concertation Locale Accrochage Scolaire organisées par l'Antenne Scolaire d'Anderlecht qui regroupent un ensemble d'acteurs du monde associatif et scolaire anderlechtois et lors de réunions de projets avec différents acteurs, par exemple les consultations ONE pour les Points info ou les écoles partenaires pour nos animations ou pour le travail intersectoriel. Nous avons l'occasion de partager ces constats avec des intervenants qui se trouvent dans le monde scolaire ou dans celui de la petite enfance.

Quantification

D'un point de vue quantitatif, nous avons actualisé les chiffres des suivis individuels de notre service. Par "suivi individuel", nous entendons le fait que nous avons rencontré au minimum 3 fois un jeune et/ou sa famille. Ces chiffres sont assez constants car, en 2016, nous atteignons **36,5% des préoccupations de ces suivis pour le thème de la "Vie Familiale" et "Scolarité" (respectivement 20,11% et 16,41%)**. Il y a toujours un tiers de notre travail au niveau individuel qui se préoccupe de ces deux dimensions.

Durant nos permanences sociales qui ont lieu à Saint-Guidon et à Scheut, nous avons répondu à +/- à **280 demandes par an sur le thème de la scolarité**. C'est le thème qui, de loin, est le premier dans le nombre de demandes qui nous sont parvenues par ce cadre.

Dans le cadre du projet, "Transition vers l'école" mené depuis 2013, nous avons pu suivre **132 familles qui présentaient des demandes concernant l'éducation**, que ce soit au niveau de la recherche d'école ou de la place du parent vis-à-vis de l'école.

Quant à **la pénurie de places dès l'école maternelle**, c'est difficilement quantifiable mais l'évolution de la population âgée de 3 à 5 ans à Anderlecht est bien réelle, passant respectivement de 4% à 5% selon les statistiques de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. A Anderlecht, les chiffres de la population scolaire sont mêmes supérieurs aux chiffres de population officielle étant donné que bon nombre de familles ne sont pas inscrites au Registre de la Population.

Qualification

Voici **quelques exemples de situations vécues lors des permanences et/ou suivis individuels**.

1. Lors d'une permanence, un assistant social reçoit un père et son fils. Ce dernier avait été renvoyé de l'école il y a 3 mois et s'était rendu dans plusieurs services avant d'appeler le CPEONS les redirigeant vers notre service. Le père explique qu'il est en total désaccord avec les raisons

ayant entraîné le renvoi de son fils de 14 ans. Il prétend ne jamais avoir été convoqué à l'école pour entendre les remarques de la direction à l'encontre de son fils et ne pas avoir reçu les informations lui permettant de contacter les personnes adéquates afin de l'aider à retrouver une nouvelle école. Après lecture du document officiel de l'école, l'assistant social constate que les informations nécessaires s'y trouvent bien mais que sont également mentionnées de multiples tentatives d'interpellation ainsi que différentes convocations envoyées aux parents, depuis le début de l'année scolaire, pour discuter des problèmes de comportement de leur fils. De plus, il est apparu au fil des entretiens que le père, et par conséquent son enfant, étaient tous les deux dans le déni le plus total quant au comportement problématique du jeune et des faits qui lui étaient reprochés selon eux. Selon eux, la faute revenait à l'école et uniquement à l'école. Le père démontre cela en expliquant à l'assistant social que chez eux son fils respecte les règles. Et lorsque l'assistant social lui demande si pour lui, à l'école les règles de savoir vivre et de respect sont les mêmes qu'à la maison, la réponse du père est univoque : « *c'est à l'école à gérer cette affaire !* » Le cadre familial est plus important que le cadre scolaire. Au point que si le père a un jour besoin de l'aide de son fils, il accepte que celui-ci sèche les cours. De plus, le père a une conception du mot « violence » très décalée de celle que nous entendons d'ordinaire. Selon lui, agresser un professeur physiquement, suite à une remarque de ce dernier, peut se défendre. Il ne conçoit pas que porter un couteau sur soi et le sortir en classe pose problème ou au moins question. La priorité exclusive pour le père est de retrouver une école au plus vite car « c'est un droit » pour son fils et « un devoir » pour la société de faire en sorte que ce jeune ne se retrouve pas chez lui à rien faire et « qu'il ne tourne mal ».

2. Une maman reçoit lors d'un accueil nous confie qu'elle ne comprend pas les règles de l'école et se fâche régulièrement avec la directrice. Par exemple, elle ne comprend pas pourquoi quand elle arrive avec 15 minutes de retard à l'école à cause du tram et de la longueur de trajet, la directrice interdit l'entrée à ses enfants. De même, elle ne comprend pas pourquoi l'assurance de l'école ne prend pas en charge la casse des lunettes de son fils dans la cour de récréation et que la directrice ne fait pas de déclaration d'accident. Lorsqu'il s'agit de demander des papiers administratifs, prendre rendez-vous, montrer des preuves de paiements, demander un étalement, elle redoute le contact avec la directrice. Elle pense souvent à changer ses enfants d'école pour ne plus avoir à faire à elle et être plus proche du domicile.

3. Lors des moments d'accueil au CaféLudo, nous rencontrons régulièrement des familles qui feraient tout pour inscrire leur enfant dans une école néerlandophone en pensant qu'il va mieux réussir dans la vie, avoir un meilleur job. Par exemple, nous rencontrons une maman qui a inscrit son enfant dans une école néerlandophone alors qu'elle-même ne maîtrise pas le néerlandais. Elle nous fait part rapidement de son incompréhension face à ce que la directrice ou l'institutrice disent au sujet de son enfant. Si bien que lorsque l'enfant a vécu un conflit avec un autre parent à la sortie des classes, l'incompréhension et la non-expression de la maman dans la langue utilisée par l'école n'a fait qu'augmenter ce conflit. Un autre exemple qui peut survenir c'est que les enfants instrumentalisent les données de l'école à transmettre aux parents, ils les dissimulent ou les résument à leur avantage étant donné que le parent ne comprend pas la langue d'usage de l'école.

4. Lors des moments d'accueil assurés par le projet "Transition vers l'école", il n'est pas rare non plus de voir s'aggraver des situations scolaires uniquement par le fait que les parents soient divorcés ou séparés. De nombreuses questions peuvent se poser : une école près du domicile du père ou de la mère ? Comment avoir chacun une copie du bulletin ? Est-ce que le mot dans le carnet de communication a été lu et compris par les deux parents ? Comment être présents aux réunions si les parents ne veulent plus se voir ? Bref, l'augmentation de ces problématiques dans la vie familiale n'est pas sans influence sur la vie scolaire.

5. Nous recevons régulièrement des parents qui souhaitent changer l'enfant d'école, même en cours de cycle. Lorsqu'il y a conflit avec l'institution scolaire et un de ses acteurs (telles que l'institutrice, la surveillante de garderie, la directrice) ou qu'il y a du harcèlement de la part de camarades de classe, le parent veut changer son enfant d'école car il souhaite le meilleur pour celui-ci. Avec la conjoncture actuelle de pénurie de places disponibles dans les écoles et l'interdiction de changer l'enfant d'école en cours de cycle afin de ne pas entraver son apprentissage, le changement d'école ne se fait pas facilement.

6. Une demande récurrente lors de nos permanences sociales est le souhait d'inscription de l'enfant dans une école des devoirs, surtout à l'approche des examens. Les parents, ne se sentant pas à niveau de suivre les devoirs de leurs enfants, manifestent le besoin de trouver un service qui peut les aider dans ce domaine. D'autres délèguent leur autorité sur l'école car ils considèrent que c'est à eux de s'occuper des devoirs.

Identification

Les **familles** qui viennent avec ce type de problématique sont généralement d'**un niveau socio-économique bas** et **cumulent souvent les difficultés** : non maîtrise de la langue, famille nombreuse et/ou monoparentale, moyens matériels insuffisants, etc. Ces familles ont difficile à penser leurs problèmes dans le temps, à respecter les échéances, les heures de rendez-vous,... L'accumulation des difficultés font qu'elles font preuve de peu d'autonomie et de proactivité dans leur relation avec les institutions. Nous constatons également que les familles concernées par cette problématique sont peu mobiles dans les quartiers d'une même commune. Ils sont attachés au quartier qu'ils connaissent ou que leurs amis connaissent mais ne s'aventurent pas ou peu dans des territoires inconnus.

Contextualisation

L'institution scolaire est bien entendu la première institution concernée par ce type de problématique mais c'est **l'ensemble des institutions qui gravitent autour de l'éducation** qui est touché de près ou de loin par ces questions.

Localisation

Le phénomène n'est **pas simplement localisé sur la commune d'Anderlecht mais touche l'ensemble des parents**. Il est d'autant plus visible que notre relation avec les écoles du territoire de la commune s'est considérablement améliorée avec le temps grâce à l'ensemble des animations que nous organisons en leur sein mais aussi parce que nous sommes également en lien avec le secteur de la petite enfance de la commune. C'est donc bien parce que nous sommes présents à plusieurs niveaux et dans plusieurs sphères sur le territoire communal que nous pouvons nous rendre compte du phénomène dans son ampleur (Coordination Sociale du CPAS, Coordination Accueil Temps Libre de la Commune d'Anderlecht, Plateforme Jeunesse de la Commune d'Anderlecht,...) C'est aussi en étant en lien avec d'autres AMO bruxelloises, à travers la plateforme des AMO de Bruxelles, que nous constatons que le problème n'est pas circonscrit à une commune ou un quartier.

2. Analyse et interprétation

Quelles sont les causes possibles de ce phénomène ?

Si la famille est considérée comme le lieu privilégié de l'épanouissement de l'enfant, l'école est devenue un terrain que les parents ne maîtrisent pas, un endroit potentiellement dangereux pour l'enfant et pour les parents. Pour les parents, son rôle doit s'inscrire dans un objectif d'éducation tout en n'envahissant surtout pas l'espace du cercle familial. Les parents précisent qu'il ne peut y avoir aucune contrainte à la maison ou que si contraintes il y a, celles-ci ne doivent en aucun cas peser sur la vie à la maison. Ils ont assez de stress dans leur travail, dans leur recherche d'emploi et ils ne veulent pas d'un stress supplémentaire apporté par l'école. Cette dernière est donc perçue comme une contrainte pesant sur l'enfant et sur la vie familiale sans aucune anticipation d'un retour positif. Autrement dit, les parents n'imaginent pas que les contraintes actuelles vécues par l'enfant puissent être nécessaires pour le futur. Comme nous le montrent les attitudes des parents, il n'y a plus d'attente de satisfaction pour plus tard : l'enfant doit être heureux et s'épanouir ici et maintenant.

Dans une éducation familiale où l'extérieur est considéré comme étant à l'origine des problèmes de l'enfant, il n'est pas étonnant de voir surgir un comportement de défiance de la part du jeune envers les institutions, les intervenants, les autres en général, mais aussi un sentiment que rien ne dépend de lui. Ce sentiment de méfiance globalisée crée un manque de mobilité. Ce type d'éducation est insécurisant pour l'enfant et conduit ce dernier à ne produire aucun effort pour réussir à l'école, ni pour se réinsérer dans une nouvelle école en cas de renvoi puisque l'institution scolaire est à l'origine de tous ses malheurs. Dans certains cas, le jeune changera régulièrement de type d'enseignement et d'école jusqu'à ses 18 ans, moment où il ne sera plus soumis à l'obligation scolaire et se sentira enfin libre.

Une autre difficulté surgit de façon récurrente lorsque les intervenants sociaux doivent s'adresser aux parents en vue de leur exposer la réalité de l'institution scolaire, son univers de normes et de règles mais aussi ses missions pédagogiques. Ils ne veulent entendre parler que de leur enfant, de ses difficultés particulières en vue de trouver l'école qui l'acceptera comme tel. Tout ce qui se rapporte aux règles, aux normes, aux savoirs abstraits, à un rapport à l'autre, paraît difficilement acceptable. En effet, l'école (c'est-à-dire la classe, les éducateurs, les professeurs, les cours) doit s'adapter à la personnalité de l'enfant. Si d'un côté nous pouvons faire le constat d'une certaine sécurité gagnée au niveau familial

(allocations, aide de l'état, services sociaux,...), d'un autre, il apparaît que les parents rencontrés ont d'énormes difficultés à se représenter le rôle parental. Ils se concentrent sur le bonheur actuel de leur enfant ou adolescent mais l'idée d'une préparation conjuguant au futur, d'une aide à l'émancipation au sens propre, c'est-à-dire à sortir de la tutelle parentale pour aller vers autre chose, est une idée qui semble avoir disparu. Ils s'inquiètent de la situation économique future de l'enfant mais sans aucune conscience quant à la nécessité d'acquérir une culture - le mot est ici à prendre au sens large - qui va permettre de s'insérer dans le monde social, dans lequel il sera toujours difficile de trouver sa place.

Rappelons que la famille est considérée comme une institution lorsqu'elle garde des rapports avec la société publique. Or la vie publique est aujourd'hui pensée en termes d'indépendance radicale des individus et non plus en termes d'aptitude à se conduire selon des règles que l'on a librement acceptées, autrement dit en devenant autonome. Si l'enfant est considéré comme un être dont l'autonomie n'est pas à conquérir puisqu'il dispose d'une liberté et d'une indépendance dès la naissance, il ne doit donc pas faire un travail sur lui-même pour acquérir cette autonomie. Dans le cas qui nous intéresse ici, nous constatons que les parents ne vont pas signifier à l'enfant qu'il va vers autre chose et que, méthodiquement, les institutions vont essayer de le conduire vers des apprentissages, des normes sociales,... L'enfant n'apprend pas cela dans sa famille et n'intériorise donc pas ce rapport pédagogique qu'il retrouvera à l'école. On comprend dès lors la difficulté de l'enfant à tenir en place dans un lieu dont il n'arrive pas à saisir l'essence même. Pour ajouter à cette incompréhension, les familles considèrent qu'il est nécessaire de tout expliquer, de tout justifier vis-à-vis de leur enfant (puisque celui-ci est libre, il faut expliquer plutôt qu'imposer). Cela amène de nombreuses situations délicates dans lesquelles le parent, ne sachant pas justifier sa position, se tourne vers le travailleur social pour que celui-ci prenne la responsabilité à sa place. Nous retrouvons alors un discours du type « *Moi, je te laisse le choix mais tu vois, c'est monsieur qui décide* », ce qui enferme la discussion dans un rapport de personne à personne mais permet au parent de préserver sans heurt sa relation avec l'enfant. C'est l'idée du "parent-pote", du "softing" qui exclut sa contrepartie autoritaire en la déléguant à d'autres institutions (ex: l'école ou l'école des devoirs).

Pour conclure, **nous constatons qu'il y a une incompréhension entre la visée de l'école qui dit que la socialisation primaire est déjà faite en famille** et celle des familles qui, pour des raisons culturelles, pensent que c'est à l'école de s'occuper de cela.

Au regard des différents textes garantissant les droits des jeunes, notamment la Convention Internationale aux Droits de l'Enfant, quels sont les droits non suffisamment respectés?

Article 28

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Dans cette article, c'est la notion d'égalité des chances liée à l'éducation qui retient ici toute notre attention car elle est fortement menacée. Nous constatons en effet que ce sont les parents issus des classes les plus populaires qui sont également les plus démunis face aux institutions. De plus, la dyade droits-devoirs est perçue parfois comme mutuellement exclusive par certains parents. Si l'école est un droit, pourquoi comporterait-elle des devoirs légitimes?

Quelles sont les ressources et dynamiques positives observables ?

Ce que nous pouvons constater aujourd'hui au niveau des familles ne doit pas être compris comme une « démission » des parents car nous rencontrons beaucoup de parents qui se sentent concernés par la réussite scolaire de leur enfant. Il faudrait plutôt y voir comme **une déconnexion des éléments qui étaient jadis inséparables : l'enfant et l'éducation.** Cela ne

signifie pas que les parents ne s'intéressent plus à l'éducation mais que celle-ci est vue sous le seul angle de l'épanouissement individuel immédiat de l'enfant, niant de ce fait la part d'articulation aux institutions et l'aide à l'émancipation au sens propre, une capacité à se mouvoir au sein d'une société donnée (Marie-Claude Blais et al., 2008). Il est donc possible de mettre des choses en place en utilisant ce ressort de l'épanouissement individuel en vue d'une dimension collective.

Eventuels apports de la contre-épreuve

Marie-Claude Blais dans la publication Yapaka « L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille? » met en avant l'étude d'Anette Lareau « *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life* » (Anette Lareau « *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life* », Berkeley, University of California Press, 2003 .)

« L'auteur, en bonne sociologue, cherche à saisir la cause des inégalités de réussite scolaire en Amérique, et ceci en référence aux « styles éducatifs » (parenting styles) des familles à partir d'une analyse comparative des styles d'éducation parentale selon le milieu social (working class ou upper-middle class), elle constate que, dans les milieux favorisés, les parents ne renoncent pas à certaines exigences qui paraissent pourtant ridicules au plus grand nombre. Pour le dire en une phrase, ces parents préparent leurs enfants à naviguer dans le monde des institutions organisées et dans le monde des adultes. Et cela se fait au prix d'un encadrement serré et d'une pression de tous les instants, à tel point que ces enfants, dit l'auteur, semblent plus vieux à dix ans que leurs camarades des classes populaires. Dans ces foyers, la paix n'existe pas: les conflits concernant les devoirs scolaires peuvent être titanesques; les parents entraînent leurs enfants dans de multiples activités, font des efforts pour leur apporter des occasions d'apprentissage. L'éducation n'est pas autoritaire pour autant. La négociation est de mise, et l'autorité s'exerce avec subtilité. Comme les autres, ces parents tiennent compte des désirs de l'enfant, mais ils passent beaucoup de temps dans des joutes verbales, n'opposant jamais une autorité frontale, mais influençant habilement les décisions de leur progéniture. Les enfants semblent moins détendus, mais ils apprennent ainsi à parler avec des adultes, à « les regarder dans les yeux », à se comporter selon les codes de la société adulte. On peut constater qu'ils réussissent mieux à l'école et qu'ils ont moins de problèmes dans leur parcours professionnel ultérieur.

Il est vrai qu'aujourd'hui les entreprises médiatiques ciblées sur les jeunes privilégient le contact entre pairs et ringardisent la communication avec les adultes. Les institutions, quand elles ne sont pas ridiculisées (police, école) sont largement absentes (par exemple le monde de l'entreprise) : il ne s'agit pas d'un « déclin » des institutions, mais d'un déni de leur existence, déni dont l'étude montre qu'il a de lourds effets sur l'éducation. Il apparaît que les familles populaires opposent moins de résistance que les autres à cette culture diffusée par la publicité et largement relayée par les médias. On sait d'ailleurs que c'est dans ces familles que l'équipement des chambres d'enfants en matériel télévisuel est le plus répandu. Il y a là une source d'inégalité sociale face à l'école qui reste à explorer. »

Quelles sont les hypothèses stabilisées ?

Nous pouvons, dans la continuité de Marie-Claude Blais, avancer l'hypothèse que la réussite à l'école est corrélée à la confiance accordée par les familles aux institutions sociales. Cette notion de confiance nous semble **primordiale** dans les relations humaines de manière générale mais elle joue également un grand rôle dans les relations aux institutions.

3. Agir

Hypothèses d'intervention

Sur quoi ?

En vue de mettre en place un travail de prévention sur la question, nous avons décidé de questionner les relations que les familles entretiennent au monde des institutions et principalement à l'école. L'idée n'est pas de résumer notre action à une facilitation de l'implication des parents dans l'école mais bien de favoriser l'articulation entre la famille et la société adulte, dont notamment l'institution scolaire et la compréhension de ses règles et ses codes.

L'idée est d'agir sur la confiance que les familles accordent aux institutions mais aussi sur la confiance qu'elles s'accordent à elles-mêmes et à leurs propres ressources afin d'être un élément pivot pour d'autres parents qui à leurs tours, bénéficient de cette confiance dans leurs relations aux autres.

Cette dichotomie entre la confiance donnée aux proches et la méfiance apportée aux institutions renforce l'isolement et le communautarisme. Notre travail de prévention est de créer cette confiance et l'entretenir face à des parents fragilisés qui n'ont pas encore acquis certains codes et qui l'apprendront que grâce à une relation de confiance.

Avec qui ?

Nous essayons de travailler autant que possible avec le projet "CaféLUDO" un espace de rencontre parents-enfants à travers un travail autour des pratiques parentales mais aussi les consultations ONE qui ont lieu dans certains quartiers d'Anderlecht. Nous faisons l'hypothèse qu'une intervention visant à améliorer la relation des parents avec l'école et donc l'entrée de l'enfant à l'école peut être bénéfique à long terme.

Comment ?

Les enfants commencent dès leurs premières années à acquérir des aptitudes qui leur seront utiles à l'école. **Les parents et les éducateurs peuvent aider les enfants à se préparer pour l'école.** C'est dans ce sens que travaille également le lieu de rencontre parents-enfants avec lequel nous travaillons, en se penchant sur la question de la relation parent-enfant et en développant une réflexion éducative à travers des discussions, des animations, mais surtout des jeux.

La préparation à l'école est aussi liée à toute la question de la santé et de la socialisation. Les parents jouent dès lors un rôle important dans la préparation de leurs enfants à l'école. De bonnes relations familiales et des activités stimulantes à la maison ou dans un lieu d'accueil peuvent aider les enfants. La perception que ceux-ci ont de leur école est également un facteur déterminant.

Mais, ce ne sont pas seulement les relations des enfants qui sont essentielles pour les transitions efficaces. Celles qui s'établissent entre les écoles et les milieux préscolaires, les intervenants sociaux, entre les familles et les écoles jouent toutes un rôle important dans la construction d'un contexte basé sur la collaboration. **Nous faisons le pari que ce sentiment de collaboration et de travail commun est une des clés qui facilitent les transitions entre l'intimité de la famille et le monde de l'institution scolaire.**

Nous privilégions :

- La collaboration avec de multiples acteurs provenant de milieux divers (Travailleurs médico-sociaux de l'ONE, médiateur scolaire, direction d'écoles, intervenants de CPMS,...);
- La reconnaissance d'une responsabilité commune dans le processus de transition plutôt que d'en laisser tout le poids sur les épaules des parents ou sur l'institution scolaire;
- La reconnaissance de l'importance des relations, d'une temporalité et des ressources nécessaires (aide sociale,...);
- L'identification des forces existantes dans les familles plutôt que de leurs déficiences, et la mise en place de stratégies destinées à miser sur ces forces et à les consolider.

Présentation de l'action

Nous organisons **un travail de prévention au sein du lieu de rencontre parents-enfants** (enfant entre 0 et 6 ans) nommé "CaféLUDO" mais aussi au sein de plusieurs consultations ONE de la Commune d'Anderlecht. La présence de deux travailleuses sociales dans ces lieux permettent de répondre aux questions des parents autour de la scolarité, de les aider dans leurs démarches mais aussi d'expliquer le fonctionnement du système scolaire et de l'institution scolaire. Cette action porte le nom de "Transition vers l'école"

Nous avons mis en place **un système de permanence dans les consultations ONE**. Notre présence est annoncée via un "cartable" qui contient différents flyers et feuillets informatifs en rapport avec les écoles d'Anderlecht. Il est sur les lieux d'accueil afin d'inviter les parents qui les fréquentent à venir nous parler. Un carnet de bord est également utilisé lors de chaque moment de présence. Nous y répertorions les parents présents qui ont été en contact avec l'une des deux travailleuses sociales.

Le carnet de bord contient les points suivants :

- Le nom du parent ;
- Le nom des enfants qui fréquentent le CaféLUDO ou la consultation ONE ;
- S'il s'agit d'une fille ou d'un garçon ;
- Des informations diverses susceptibles d'éclairer sur la situation familiale ;
- La date de l'accueil et le jour dont il s'agit (mardi, mercredi ou jeudi) ;
- Le sujet des questions qu'ils se posent par rapport à la scolarisation de leur enfant et à l'éducation de manière générale.

Ce carnet de bord permet d'avoir une vue globale sur les familles qui fréquentent le lieu et d'identifier sur le long terme les difficultés liées à la scolarité des enfants, que ce soit une difficulté ponctuelle (inscription) ou une problématique qui s'installe dans la durée (problème scolaire). L'outil permet d'évaluer le type et le nombre d'interventions effectuées par le travailleur social.

Ces interventions peuvent consister en :

- un relais auprès d'une assistante sociale via une permanence sociale à l'AMO TCC Accueil ou d'une prise de rendez-vous en fonction du choix de la personne, de son domicile, ...
- un suivi d'une situation scolaire sur place, par le biais de la discussion, de l'échange d'informations qui peut déboucher ou non sur un accompagnement extérieur. De même, il peut être envisagé d'accompagner le ou les parents au sein de l'établissement scolaire que fréquente le ou les enfants.

- une demande récurrente qui suscite la mise en place d'un Point info. Les Points info proposés au sein du lieu sont toujours en corrélation avec le projet "Transition vers l'école" et notre triangulation parents/enfants/école. Nous investissons les questions liées aux limites à poser face à l'enfant, aux inscriptions en maternelle et primaire, aux activités extra-scolaires, etc. Si la demande d'information ne traite pas directement d'un sujet en rapport avec nos axes de travail précités, nous veillons à interpeller nos partenaires (ONE, CPMS,...) pour qu'une séance soit donnée par ceux-ci.

4. Évaluer l'action

Depuis 2014, le projet "Transition vers l'école" a évolué car il s'est déployé au sein de plusieurs consultations ONE. Cela afin de toucher des personnes dès le début de leur rôle de parents. Leurs enfants ne sont pas encore en âge scolaire mais la conjoncture actuelle les oblige à penser à leur future inscription scolaire, au minimum 2 ans à l'avance. Le projet d'établissement, la pédagogie de l'enseignement, la proximité de la maison, tout ces critères sont finalement secondaires dans le choix d'une école étant donné le contexte de pénurie qui poussent les parents à accepter la première école qui dispose de places, outre passant tous les autres critères importants pour bien démarrer une scolarité. Le choix d'une école et l'investissement que le parent y engage par la suite compte parmi les facteurs de réussite et d'épanouissement de l'enfant. Les 132 familles rencontrées via le projet "Transition vers l'école" viennent donc de tous les quartiers d'Anderlecht et nous sollicitent spontanément lorsqu'elles rencontrent nos travailleuses sociales dans ces lieux qui leur sont familiers et en qui elles ont confiance. Nous pouvons donc dire qu'en terme d'effectivité, l'action a été plus que mise en oeuvre car, à l'heure actuelle, elle s'est élargie à 3 nouvelles consultations ONE à la place de l'unique lieu présenté en 2014.

Le « CaféLUDO » est né, fin de l'année 2014, d'un partenariat entre le service jeunesse de la Commune d'Anderlecht et l'AMO TCC Accueil. Il s'est installé dans l'Espace 16Arts, qui est un espace communal communautaire qui accueille des activités sportives, culturelles, artistiques et socio-éducatives à destination des habitants et des associations anderlechtoises. Cela fait maintenant 2 ans, que le projet "CaféLUDO" - lieu de rencontre parents/enfants autour du jeu- fait partie intégrante des actions de l'AMO TCC Accueil. Ce qui renforce efficacement l'action "Transition vers l'école" telle qu'elle a été pensée en 2013. Pour les enfants de 0 à 6 ans, cela leur permet de se retrouver dans un lieu ouvert et de partager un moment privilégié avec leurs parents et de se socialiser avec d'autres enfants avant, pendant ou après l'entrée à l'école. Pour les parents, c'est également un lieu de rencontre d'autres personnes, de partage de questionnements liés aux enfants, à leur éducation au sein du cocon familial mais aussi aux apprentissages au sein de l'école.

Nous avons formulé l'hypothèse que si les moments de transition entre la famille et l'école se passent bien, c'est toute la scolarité future du jeune qui est gagnante. Un enfant qui a fréquenté le lieu de rencontre parents/enfants avant son entrée à l'école, des parents qui vivent sereinement l'entrée en maternelle et qui accordent une importance à ces 3 années de préparation à l'école primaire, nous pouvons imaginer que le parcours scolaire de l'enfant se passera avec moins d'embûche que celui d'un enfant de 6 ans qui débarque à l'école primaire car c'est obligatoire, qu'il n'a pas trouvé de place avant et qui a toujours entendu une autre langue à la maison que la langue parlée à l'école. **Par nos actions, nous souhaitons réduire les écarts qu'il peut y avoir entre les enfants dès le début du parcours scolaire obligatoire et mettre en avant d'avantage d'équité.** Les parents bien informés avec de multiples ressources et maîtrisant sur le bout des doigts les codes de l'école auront toujours une longueur d'avance sur les autres mais notre travail de prévention se trouve à ce niveau en tentant de réduire au maximum cet écart. L'action étant menée depuis 2013, nous n'avons pas assez de recul pour dire si l'action a été efficace tout au long de la scolarité du jeune, qu'elle a porté ses fruits à long terme. Nous n'avons pas la prétention non plus d'avoir touché tous les parents. Néanmoins, via le retour des parents que nous avons rencontrés, les questions qu'ils posent, nous pouvons confirmer que notre écoute, notre disponibilité et nos discussions leur permettent de vivre ce moment de transition de manière plus sereine, de réduire les violences institutionnelles et de comprendre au mieux le jeu dans lequel ils jouent lorsque l'enfant rentre à l'école.

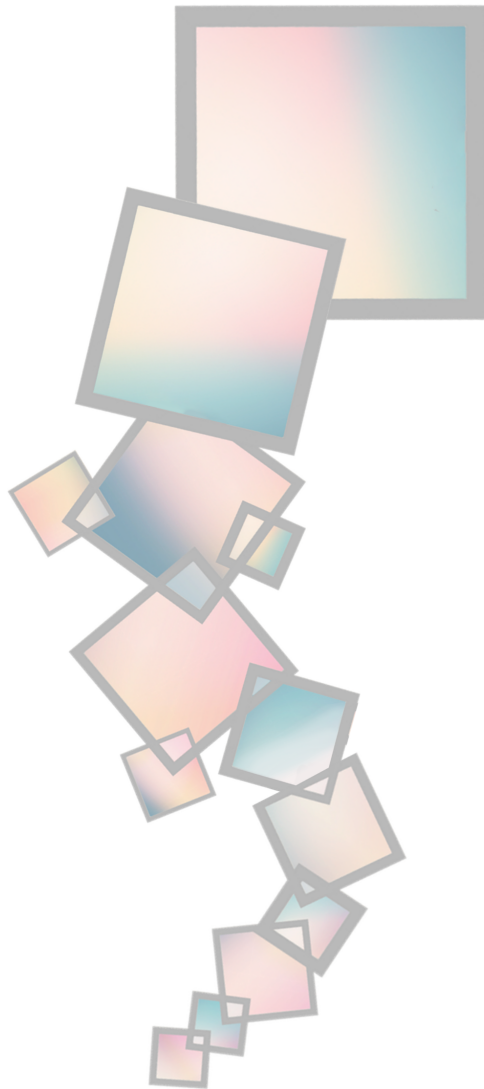
Ce n'est que depuis la fin de l'année 2015 qu'il existe une réelle interaction entre le projet « Transition vers l'école » et le projet « CaféLUDO ». Chacun des projets se renforce mutuellement. Les nombreux parents qui fréquentent le CaféLUDO après un an d'ouverture peuvent bénéficier de la présence de travailleuses sociales s'occupant du projet « Transition vers l'école » et inversement, ceux-ci rencontrent des parents à l'ONE qu'ils peuvent relayer vers le lieu de rencontre parents/enfants si cela semble être bénéfique pour les parents rencontrés. **Un travail en réseau entre plusieurs partenaires et les interventions régulières entre les deux équipes permettent de s'appuyer sur les points forts de chaque projet au bénéfice de la relation école-famille.**

Nous constatons, par contre, qu'un point faible de notre action est que nous tentons de donner d'avantage de ressources aux parents afin d'acquérir les codes de l'école et de se mettre en lien avec celle-ci mais **ce n'est finalement, qu'une tentative de leur faire jouer un jeu qui, dès le départ, est biaisé par la conjoncture actuelle qui ne permet pas aux parents de formuler un choix d'école** parmi les critères qui leur semblent important mais plutôt de subir les conséquences de cette pénurie (*ex: long trajets quotidiens pour rejoindre une école, fratrie éclatée entre plusieurs écoles, faire une croix sur une formation afin de pouvoir déposer son enfant à l'école, attendre l'entrée en primaire avant de scolariser son enfant, scolariser son enfant dans une école qui n'est pas dans ses préférences,...*) L'action pourrait donc être d'avantage d'ordre politique afin de faire bouger les choses à un autre niveau qu'auprès des parents.

Un autre point faible est que les actions envisagées travaillent le lien entre la famille et les enfants, la famille et l'école **mais n'influencent pas positivement les situations de vie qui sont de plus en plus précaires.** Selon une étude de l'école de santé publique de l'ULB, à Bruxelles, plus de quatre enfants sur dix (43 %) naissent dans une famille vivant sous le seuil de pauvreté (revenus en dessous de 867 euros par mois si le parent est seul). *« Comment avoir la tête disponible pour l'école quand on ne sait pas comment nourrir ses enfants chaque jour? Comment avoir la tête disponible pour l'école quand le logement dans lequel on vit est insalubre? Comment avoir la tête disponible pour l'école quand son logement est aussi cher que le revenu que l'on gagne? Comment avoir la tête disponible pour l'école quand on risque d'être expulsé du territoire? etc. »*

En Conclusion

Le phénomène que nous avons désirer mettre en avant est celui de la **disparition d'une certaine connivence entre la famille et l'institution scolaire.** Nos actions qui ont pour but de **favoriser le lien famille-école** sont des actions que nous adressons à des jeunes enfants et leurs parents. **Ces actions ne contre-balancent pas la précarité ambiante** qui touche de plus en plus de familles. « Transition vers l'école » et le « CaféLUDO » sont les deux actions de l'AMO TCC Accueil où nous faisons **le pari d'une prévention dès le plus jeune âge et dont les bénéfices se récolteront à plus long terme.** Mettre au coeur de nos actions **la notion de « confiance » et de « lien social »** nous paraît essentiel afin que chaque famille ait les ressources suffisantes, ou simplement confiance en ses ressources, pour **affronter les différents moments de transition qui rythment la vie d'un enfant.**





1. Description du phénomène

Constat

Nous constatons **des rapports de plus en plus conflictuels entre le jeune et l'institution scolaire, qui se caractérisent par différentes situations-problème** : décrochage scolaire, exclusion scolaire (déjà durant les années en primaire, dans le 1er degré du secondaire et majoritairement, dans le 2ème degré du secondaire), échec et redoublement, orientation B ou C non choisie par l'élève, changements répétés d'écoles, etc. Nous pointons également des phénomènes de rejet de l'école par les jeunes : absentéisme des élèves mais aussi absentéisme des professeurs qui a des conséquences sur l'acquisition de la matière par les élèves, stigmatisation de l'institution et des bons élèves, maîtrise du système scolaire pour contourner les règles, etc. Jeunes et professeurs reçoivent des discours normatifs et des idéaux sur l'école dont ils ne savent que faire.

Dans le discours de certains jeunes, nous pouvons mettre en avant le fait que **l'école est devenue un lieu de vie plus qu'un lieu d'apprentissage, d'enseignement ou d'épanouissement**. L'école est plutôt un endroit de socialisation par les pairs où l'interaction sociale est le but premier et/ou un endroit qui est vécu par les jeunes comme un lieu d'enfermement, *"cette école, c'est comme une prison"*. Ils se sentent seuls dans les apprentissages car il y a peu d'adultes en face d'eux en qui ils ont confiance. Certains ne comprennent pas le système dans lequel ils sont, ni l'échelle des sanctions, ils ressentent un sentiment d'injustice lorsqu'une sanction est prise et qu'elle n'est pas la même que pour un autre élève ou qu'elle ne leur paraît ni justifiée, ni à la mesure de leurs actes. **Ils perçoivent du coup cette norme comme arbitraire et ressortent avec l'impression que l'école est une machine impersonnelle dont le principe de fonctionnement échappe à tout le monde, y compris aux adultes**. Ce manque de concret se reporte sur les interactions individuelles via les réseaux sociaux ou via les phénomènes d'harcèlement au sein des classes.

Il nous paraît également important de prendre en compte **la pression sociale sur la réussite scolaire**. Les parents participent à cette pression alors même que **les enfants ne voient plus le sens de la réussite scolaire, le sens des savoirs**. Ils pensent que l'école *« ça ne sert à rien »*. S'ajoute à cela une dévalorisation de certaines formations ou des diplômes qui n'ont, aujourd'hui qu'une valeur relative sur le marché du travail. Il y a donc une contradiction entre

d'une part un discours social qui dit *« c'est un diplôme qu'il faut avoir »* et de l'autre les jeunes qui font l'expérience que ce même diplôme tant convoité n'a pas de valeur sur le marché du travail *« les cours ne servent à rien, toute façon j'aurai pas de boulot. »*. Dans la même dynamique, la focalisation sur le seul diplôme est à voir dans son seul aspect économique (se signaler sur le marché de l'emploi, par exemple) car acquérir un savoir doit amener à des avantages matériels. Ce point de vue fragilise certains contenus de connaissance, certains cours dont les jeunes ne voient pas les avantages dans l'immédiat ou même a posteriori. L'enrichissement matériel prime sur l'enrichissement des connaissances, ces dernières étant considérées comme n'ayant aucune valeur effective dans le monde actuel.

L'orientation scolaire est aussi une étape difficile car il est demandé aux jeunes de **faire un choix en toute autonomie mais les institutions éducatives ne leur donnent pas les moyens effectifs pour faire ce choix**. Ils se retrouvent dans une injonction paradoxale, une double contrainte *"Choisis ce qu'il te plaît à l'école mais il n'y a peu de débouché dans le monde du travail."* Dans les faits, ce sont les jeunes qui ont le moins de ressources dans leur vie sociale, familiale et scolaire qui ont le plus de difficulté à formuler un choix, d'autant plus si ce dernier est demandé précocement. *"Il faut choisir un métier alors que je n'ai que 15 ans"*. Ce sont également sur ces jeunes - ceux qui ont le plus besoin d'aide - que nous faisons reposer une série de démarches pour les autonomiser (comme par exemple les contrats de discipline, les choix d'option par défaut suite à un échec, etc.). Nous demandons aux plus précaires de définir un projet et d'être autonomes alors que nous en demandons pas tant à d'autres jeunes plus âgés et plus favorisés.

Selon le Délégué des Droits de l'Enfant: *« L'analyse des situations révèle un seuil de tolérance en baisse constante à l'égard des comportements jugés inconvenants et difficiles dans les écoles. La multiplication de contrats dits « de comportement » ou « pédagogiques », qui constituent souvent l'antichambre de l'exclusion en est un puissant révélateur; ces contrats se limitant souvent à fixer à l'élève des objectifs inatteignables sans engagement de la part de l'école, en contrepartie. (...) Les contacts et les rencontres avec les élèves concernés et leurs parents confirment une constante détérioration des relations au sein des écoles et la progression d'un climat de méfiance réciproque entre les élèves, leur entourage et les collectivités scolaires. »*

En 2016, nous avons pu illustrer ce constat émis par le Délégué des Droits de l'Enfant. En effet, nous avons travaillé avec une école secondaire sur la constitution d'une « Charte du Vivre Ensemble » en 1ère secondaire. Cette Charte ressemblait d'avantage à un Règlement d'Ordre Intérieur car il n'y avait pas de contre-partie de la part de l'école, il y était inscrit uniquement les devoirs des élèves et non ceux de l'école également. Si l'élève ne voit pas ce qu'il a à y gagner, si l'école ne montre pas qu'elle aussi a des devoirs en tant qu'institution, les relations entre jeune-école seront toujours conflictuelles.

Sources

Notre principale source de constats est **notre permanence sociale**. Près de la moitié de notre temps de travail est consacré à l'accueil et aux suivis individuels. L'évolution de **nos statistiques depuis 3 ans démontrent encore que plus d'un tiers des demandes concerne des questions de scolarité**. Cela comprend les recherches d'écoles, les problèmes de renvoi scolaire, de décrochage et d'orientation.

L'équipe de l'AMO TCC Accueil se réunit régulièrement pour **des moments de séminaire ou des interventions**. C'est l'occasion pour l'équipe de travailler une thématique en particulier. **La question des rapports entre jeune et école nous a occupé à de nombreuses reprises**. Voici les principaux titres de nos séminaires depuis l'année 2014 en lien avec le phénomène choisi : l'orientation dans l'enseignement ordinaire, l'organisation du décret inscription, les exclusions scolaires et les sanctions disciplinaires, un texte sur les maladies de l'autonomie qui distingue individuation et individualisation.

Les réflexions et constats sur ce phénomène naissent également de **notre participation à différentes plateformes**, telles que la Concertation Locale d'Accrochage Scolaire de l'Antenne Scolaire d'Anderlecht, « *La Rentrée, Faut y penser* » porté par PromoJeunes AMO, la Plateforme Jeunesse et Citoyenneté du Service Jeunesse de la Commune d'Anderlecht, le comité de relecture de "*Yapaka*", l'Assemblée Générale d'une école secondaire, les différentes Cellules de Concertations Locales dans les écoles secondaires d'Anderlecht, les Apéros de l'éducation de *ChanGements pour l'Egalité*,...

Quantification

Plus précisément, sur le lieu d'accueil de Saint-Guidon, il y a eu **100 sur 312 demandes liées à la scolarité**, c'est-à-dire effectivement près d'un tiers de notre travail. De plus, **28% des suivis individuels** sont également liés à cette thématique. Pour donner une idée de grandeur, concernant un suivi individuel, **nous rencontrons en moyenne 7 fois et demi le jeune et/ou le jeune et sa famille**. A travers cette thématique, nous remarquons également une grande différence entre les genres. **Les garçons sont plus nombreux à être touchés** par les problèmes liés à la scolarité.

Selon l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles et le Zoom sur la Commune d'Anderlecht: "*Au cours de l'année scolaire 2013-2014, respectivement 6444, 9971 et 9341 élèves résidant à Anderlecht sont inscrits dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire. (...) En comparaison avec la Région bruxelloise, les élèves du secondaire qui résident à Anderlecht suivent plus fréquemment la filière d'enseignement technique et*

professionnel, et moins l'enseignement général: 19%, 18% et 25% des élèves anderlechtois en secondaire sont inscrits respectivement dans l'enseignement technique, professionnel et général. (...) Il apparaît que la proportion d'élèves en retard scolaire en secondaire (2 ans de retard ou plus) est un peu plus importante à Anderlecht qu'un niveau de la Région, tant pour les filles que pour les garçons. Si la proportion d'élèves en retard dans le premier degré est proche à Anderlecht et en Région bruxelloise, le retard scolaire apparaît en revanche plus important à Anderlecht pour les garçons qui, par la suite, suivent l'enseignement général."

Qualification

Prenons plusieurs **situations types** :

1. Nous remarquons, dans nos permanences hebdomadaires et suite aux discussions avec des directeurs, que les 3ème et 4ème années du secondaire sont des années critiques. Parmi les situations typiques que nous pouvons rencontrer, prenons celle d'un garçon qui arrive en 3ème année du secondaire. Au fil des semaines, le jeune semble souffrir davantage des lacunes accumulées dans le passé. Lorsque les examens approchent, il se rend compte que ce sera difficile. Sa maman tente bien de l'inscrire à l'école des devoirs du quartier et de rechercher quelqu'un qui pourrait lui expliquer les matières mais ce n'est pas facile de trouver les ressources idéales dans son réseau, surtout dans l'urgence, à quelques semaines des examens. Les énergies ne seront pas suffisantes et la session d'examens de ce jeune est un échec total. Beaucoup de personnes autour de lui l'encouragent à redoubler d'efforts et rattraper le retard mais lui, il semble découragé et décroche petit à petit du rythme soutenu qu'imposent les professeurs. Il adopte une attitude plus désinvolte. Il ne va pas à certains cours, s'absente de plus en plus.

2. Une autre situation met en lumière le problème du refus de réinscription à la fin de l'année scolaire. Un élève vient nous trouver car ses parents et lui sont dans l'incompréhension suite à la réception d'un courrier de l'école qui leur annonce le refus de réinscription dans le même établissement l'année prochaine. Sont avancés comme motifs les mauvaises notes, des absences et retards répétés ou un mauvais comportement, en somme, un comportement non adapté à l'école. Les parents ne comprennent pas comment tout cela a pu arriver si vite, ont-ils loupé une étape ? N'ont-ils pas vus les signes annonciateurs ? Ils culpabilisent et questionnent leur fils. Lorsque la famille rencontre le directeur, ce dernier explique que le mauvais comportement de leur enfant résulte de toute une série de petites choses qui, de par leur accumulation, ont posé un réel problème au sein de l'école : l'attitude de l'élève ne correspondait pas à celle attendue par l'école.

3. Dans le cas d'accompagnement de jeunes pour des recours en fin d'année scolaire, il n'est pas rare de constater que l'élève s'obstine à une réinscription scolaire dans la même école et la même option malgré de nombreux échecs, notamment dans son option principale. Dans le cas où ils ne désirent pas se réinscrire dans la même école, ils insistent néanmoins pour faire des recours afin de défendre leur point de vue coûte que coûte. Ils ne veulent pas donner raison à l'école, le recours semble être utilisé comme une vengeance d'un problème relationnel entre le jeune et l'école, l'élève et le professeur. L'objectif du recours étant d'avantage utilitariste que pédagogique aux yeux de l'élève.

4. Que ce soit après une exclusion ou un refus de réinscription, le jeune va souvent vivre une période plus ou moins longue de déscolarisation, ainsi qu'une période de définition d'un projet d'avenir. Jusqu'à présent, il n'avait jamais vraiment posé de choix, enchaînant les années en ayant les points suffisants pour passer dans l'année suivante. Au moment de son exclusion, par contre, le voilà tout d'un coup confronté à un choix qui déterminera son avenir scolaire et son avenir professionnel. C'est à lui de décider de ce qu'il veut faire, alors qu'il n'a la plupart du temps que 14 ou 15 ans. Plusieurs portes s'ouvrent à lui : l'enseignement général et ses multiples options, l'enseignement technique dans de nombreux domaines, l'enseignement professionnel vers plusieurs métiers, l'enseignement en alternance et l'apprentissage chez un patron. La transition entre ces deux états est souvent rude et difficile à vivre pour le jeune.

5. De nombreux jeunes, même à l'âge de 12 ans, sont intéressés par le système d'enseignement par alternance. *"Ils n'aiment pas l'école", "Ils disent que cela ne leur convient pas"*. Ils sont attirés par cette idée d'apprentissage et de rémunération par un employeur. A 15 ans, s'ils ont fini le premier degré du secondaire, ils peuvent intégrer le système d'enseignement par alternance. Si le choix s'est fait précocement, nous remarquons que les jeunes se rendent compte qu'ils sont en train d'apprendre un futur métier qu'ils ne connaissent pas vraiment et dont ils n'imaginaient pas les contraintes. La recherche d'un patron est fastidieuse et une fois trouvé, celui-ci traite le nouvel apprenti comme un véritable travailleur. Après plusieurs mois, il n'est pas rare que les jeunes décrochent à nouveau. En effet, les cours théoriques ne sont pas comme ils l'espéraient, le rythme de travail est trop dur. Il n'est pas rare qu'un jeune qui décroche à nouveau le fasse parce qu'il voudrait faire marche arrière et réintégrer l'enseignement à temps plein. Il se sent perdu dans les méandres des différentes formes d'enseignement. Même s'il existe la possibilité du jury central pour obtenir son certificat d'enseignement du 2ème degré, l'épreuve est généralement assez ardue et demande une sacrée dose d'auto-discipline. Ce concours de circonstances

pousse le jeune à quitter le système scolaire qui est son principal lieu de socialisation.

6. Lors de nos animations dans les écoles primaires et secondaires, nous constatons un autre élément qui exprime aussi le malaise dans la relation élève-école. Lorsqu'il s'agit de faire intervenir des personnages adultes dans le cadre d'un jeu pédagogique sur les réseaux sociaux, les élèves ne supportent pas l'intervention d'un professeur ou d'un éducateur : *«Il n'a rien à nous dire»*; *«Il avait qu'à faire une remarque avant, maintenant, il n'a plus rien à dire»*, *«Ce ne sont pas ses affaires»*, *«Il n'a pas le droit de me faire une remarque car mes conversations sont privées»*, *«En dehors de l'école, je fais ce que je veux»*, *«Ca dépend du prof, s'il est cool, gentil, beau»*, *«Faut voir si j'ai vraiment fait quelque chose de mal ou pas»*, *«En général, je n'accepte pas les profs sur mon profil»*, etc. Si de prime abord ces réactions peuvent sembler compréhensibles, il est intéressant de noter que le personnage de l'éducateur/professeur est plus apprécié dans le cas où les élèves ont avec lui une relation de proximité, sur le mode de l'intime, de l'informel. Dans ce cas l'éducateur/professeur est apprécié lorsqu'il ne joue plus son rôle institué par l'école et qu'il se comporte comme un ami, un pair. Les jeunes ne perçoivent plus la dimension publique et impersonnelle de l'institution scolaire et nous renvoient cette confusion qui existe aujourd'hui entre public et privé : un enseignant qui entretient une relation scolaire a moins de légitimité auprès d'eux qu'un professeur qui interagit dans l'informel.

7. Dans une moindre proportion mais avec beaucoup d'étonnement, nous sommes également témoins de situation d'exclusion et de situation de décrochage scolaire dès l'enseignement primaire. A ce sujet, nous avons rencontré une chargée de missions de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire de la Fédération Wallonie Bruxelles, qui est spécialement engagée pour l'enseignement primaire. Cette personne recense les enfants qui ont un taux d'absentéisme trop important mais peut également rencontrer les familles afin d'amener des pistes de solutions, faire des relais vers des services de première ligne.

8. Nous observons dans certaines écoles que l'absentéisme des professeurs est presque aussi important que celui des élèves. Des professeurs absents cela signifie que toutes les heures de cours ne sont pas données, ni rattrapées, qu'il y a des examens sans avoir vu la matière ou pas d'examen tout court,... Bref, tous des éléments qui, accumulés au fil des ans, fait vivre des situations d'échec aux élèves. Si nous regardons ces échecs uniquement sur un temps court dans un conseil de classe, tout est mis sur les épaules de l'élève alors que si nous regardons ces échecs sur un temps long, cela déresponsabilise l'élève et remet en cause l'organisation globale de l'enseignement.

Identification

Tout jeune scolarisé peut être concerné par cette problématique du décrochage, à plus grande échelle lorsqu'il a **entre 12 et 20 ans et majoritairement chez un public masculin**. Nous constatons dans la pyramide des âges de nos statistiques qu'il y a **un moment plus sensible** au niveau du décrochage scolaire **entre 15 et 16 ans**. Nous constatons également que les jeunes sont souvent issus d'un **milieu plus précarisé**, avec moins de ressource au sein de la famille.

Contextualisation

L'ensemble des acteurs des institutions scolaires et de l'Aide à la Jeunesse est concerné : écoles primaires, écoles secondaires, professeurs, directeurs, éducateurs, médiateurs, intervenants CPMS, travailleurs du secteur de l'Aide à la Jeunesse, les équipes mobiles de la Fédération Wallonie Bruxelles, le Service Opérationnel Centralisé de la jeunesse et famille au sein de la Police et leur cellule "absentéisme scolaire", etc.

Localisation

La problématique étant liée à l'institution scolaire, nous l'observons **sur l'ensemble du territoire** mais plus particulièrement dans plusieurs quartiers d'Anderlecht dans lesquels nous travaillons.

2. Analyse et interprétation

Quelles sont les causes possibles de ce phénomène?

Pour saisir ce phénomène, il est important de comprendre que si **l'éducation** est essentielle, c'est parce qu'elle **permet de transmettre une culture**: sans celle-ci, aucune éducation ou transmission n'est possible, tout simplement parce qu'il n'y aurait rien à transmettre. Or, la culture précédant son apprentissage, l'enfant qui est en situation d'apprentissage se trouve de fait confronté à un univers symbolique qui le précède et qu'il lui faut intégrer. Cette intégration se fait à travers le rapport aux autres (les professeurs/transmetteurs) dont l'apprenant dépend car ces derniers sont en position de savoir ce qu'il ignore encore. Or aujourd'hui, **la position entre apprenant et transmetteur de culture est parfois plus problématique**: le professeur n'est pas perçu comme une personne ayant un savoir qui mérite d'être appris.

Mais l'enfant doit être également éduqué à un autre niveau, **afin qu'il puisse apprendre à se gouverner lui-même et régler ses rapports aux autres en fonction d'une loi commune**. Ce n'est qu'en respectant le cadre social et juridique (comment se comporter en société et avec les autres) qu'il sera capable d'être autonome. C'est ce principe qui a fait prévaloir l'idée moderne de l'institution éducative selon laquelle l'enseignement doit se réaliser dans une institution qui n'a pas de rapport avec le privé de la famille: en dehors de la famille, **l'école mêle l'institutionnel et le personnel; elle permet au jeune de prendre de la distance avec sa perception au sein de la famille (je suis unique) et d'y ajouter la perception sociale (je suis un parmi d'autres)**. La scolarité permet donc de se construire tout en développant une identification aux autres. Pourtant, aujourd'hui, la dimension d'inscription dans ce collectif semble avoir parfois été effacée au profit du seul fait donné à l'enfant de devenir individu par lui-même. "*Se réaliser*", "*s'épanouir*", "*révéler son potentiel*" sont autant d'assertions qui nient l'idée même de transmission, le moteur pour "*se réaliser*" étant bien entendu "*soi-même*". Ce qu'il apprendra sera donc un outil au service de cette personnalisation. L'enfant passe donc au centre d'un processus d'apprentissage selon lequel **la méthode** (favorisant son appropriation personnelle d'un savoir qui l'intéresse) **prime sur le contenu qui ne peut qu'être par définition impersonnel**. Dans ce cadre, face à l'individu, tout savoir impersonnel devient inadéquat: "*à quoi cela me sert-il d'apprendre des notions qui ne me serviront à rien*", "*les cours ne servent à rien, toute façon je n'aurai pas de travail* », « *qu'est ce que ça va m'apporter à moi?* »... **d'où une remise en question de la légitimité de l'apprentissage fait à l'école**.

Ainsi donc, nous retrouvons aujourd'hui **des professeurs qui sentent leur autorité** non plus comme un acquis, mais **comme une ressource à sans cesse tenter de reconquérir**, et ce face à **des élèves qui quant à eux ne voient pas en quoi les apprentissages prodigués peuvent leur être profitables**. Dans certaines écoles, cette impasse mène à une double adaptation. D'un côté, les professeurs doivent se battre sans cesse pour tenter de reconquérir leur légitimité de transmetteurs de savoirs. Ils limitent donc leurs ambitions pédagogiques à un respect du programme de l'année à minima et se retrouvent constamment le nez dans le guidon, sans possibilité de penser les choses sur un long terme. De l'autre côté, certains élèves développent avant tout leurs interrelations sociales au sein de groupes de pairs, la transmission de savoirs de cours étant tout au plus une composante secondaire de leur scolarité, derrière le besoin impérieux de se faire des amis et de se sentir exister à travers eux.

Cette crise que vit l'institution scolaire se traduit également au niveau des problèmes d'orientation des élèves. Cette crise doit être, entre autres, **mis en lien avec l'allongement de la vie et les conditions d'existence actuelles.** Cet allongement de la vie des individus bouscule d'anciennes notions (consacrer sa vie entière au métier appris par ses parents, par exemple). Le contenu de la "vie longue" actuelle est a priori indéfinissable (on ne peut d'aucune manière définir ce dont elle sera faite), et amène la nécessité d'être polyvalent. Face à cette orientation vers l'avenir, toute perspective existentielle ne peut être qu'individualisée: à chacun de définir son existence par une histoire individuelle détachée de l'organisation collective. **L'objectif n'est donc plus de préparer l'enfant à s'inscrire dans un ensemble dont les règles sont extérieures mais à se préparer dès l'enfance à se déterminer soi-même.**

Au regard des différents textes garantissant les droits des jeunes, notamment la Convention Internationale aux Droits de l'Enfant, quels sont les droits non suffisamment respectés?

D'après le rapport annuel du Délégué Général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, certains droits ne sont pas suffisamment respectés. Par exemple, *«les principes de légalité, de proportionnalité, d'égalité et de non-discrimination, de gradation des sanctions, de la motivation formelle, de transparence et de publicité et enfin, celui des droits de la défense.»*

L'article n°28 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant expose le droit à l'éducation, sur base de l'égalité des chances et ce, sans aucune distinction de race, de couleur et de sexe.

« Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances: a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ; c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ; d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ; e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. De plus, les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention. »

Nous pouvons remarquer qu'il y a encore du chemin à faire. **La responsabilité n'est pas seulement dans le chef des Etats parties mais dans tout un chacun,** acteurs de l'éducation, acteurs de l'Aide à la Jeunesse, acteurs de l'enseignement, et bien évidemment tous les parents.

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant prévoit également que *« dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. »*

Or, nous avons vu que l'enfant qui a été exclu de son école est bien souvent mis face à des décisions qu'il doit à présent prendre par lui-même. **Un individu parfaitement autonome est supposé capable de prendre des décisions éclairées dans son propre intérêt; or nous avons vu que l'enfant n'est justement pas autonome mais en voie d'autonomisation** (de par son parcours scolaire notamment). A partir du moment où le parcours est interrompu, l'enfant ne peut agir dans son « intérêt supérieur » car il n'en a tout simplement pas les moyens. C'est pourtant ce qui lui est demandé.

Quelles sont les ressources, les dynamiques positives (des jeunes et des familles, de l'AMO ou institutionnelles) et les «bonnes pratiques» que l'on peut observer dans l'environnement?

Concernant les familles, nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de véritable démission. Le terme «démission» est souvent utilisé péjorativement par les acteurs du monde scolaire et/ou les médias pour qualifier les parents qui désinvestissent la scolarité de leurs enfants. Mais dans notre travail quotidien auprès de familles d'enfants scolarisées, nous remarquons qu'il y a **souvent un réel investissement des familles.** Elles sont **excessivement préoccupées par la réussite de leur enfant afin qu'il obtienne un diplôme et qu'il ait un travail plus tard.** Il n'y a pas de désintérêt par rapport à l'école mais plutôt par rapport au sens de l'éducation. Ce n'est pas la volonté d'investissement qui manque mais plutôt **l'objectif de cet investissement et les moyens mis en oeuvre qui diffèrent.**

Concernant les jeunes, ils reconnaissent l'école comme un lieu primordial de vie et de sociabilisation. Lorsqu'ils sont en conflit avec l'école, ils peuvent être momentanément ou durablement exclus ou aussi, volontairement se distancier de l'école. Si cette séparation est volontaire, ils expriment une certaine satisfaction de cette mise à distance mais il y a quand même une partie d'eux-mêmes qui regrette la vie quotidienne avec leurs amis et aussi l'aspect cadrant et rythmant des journées. S'ils sont exclus et que l'action de distanciation n'est pas directement volontaire, ils vivent cette exclusion comme une punition. Ils regrettent la dimension prise par les événements et veulent, pour la plupart, réintégrer l'école

Concernant l'AMO, nous sommes sans cesse en recherche de partenaires issus de l'institution scolaire : directions, médiateurs et intervenants CPMS, tous acteurs confondus. Nous développons des animations sur des thèmes de prévention qui touchent les jeunes et nous les effectuons dans les écoles secondaires ou primaires. Ces animations permettent aux jeunes d'exposer leurs points de vue sur leurs réalités/expériences mais également de se rendre compte qu'ils peuvent discuter de ces thèmes avec des adultes qui les écoutent et qui ne les jugent pas. Nous participons à "*Parcours ton Orientation*", un projet mené par l'Antenne Scolaire d'Anderlecht, ainsi qu'à une plateforme réunissant les AMO bruxelloises et travaillant autour du moment critique de la rentrée scolaire, intitulée *«La Rentrée, Faut y penser»*.

Concernant l'institution école, nous sommes témoins du fait qu'elle s'ouvre au monde extérieur, ne se replie pas sur elle-même mais crée des liens avec de multiples acteurs.

Depuis 4 ans, nous renforçons nos contacts avec de multiples acteurs dans les écoles d'Anderlecht. En fonction des écoles, nous avons des contacts privilégiés avec une direction, un médiateur scolaire, un professeur, un préfet de discipline, un proviseur, un responsable de Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire. Quand ils sont face à des difficultés, ils font appel à notre service. Régulièrement, ils nous commandent des animations au sein de leur école, à destination des élèves mais également des parents ou du corps professoral. Celui-ci a des difficultés à se penser dans le rôle de l'apprenant, les professeurs reproduisent les stratégies d'évitement des élèves, il nous est donc utile d'appliquer une approche non frontale. **Les services qui ont, parmi leurs missions, la lutte contre le décrochage scolaire se multiplient depuis ces dernières années et travaillent en étroite collaboration avec l'institution scolaire** (exemples: Service d'Accrochage Scolaire du Midi, Cellule de Veille et de Prévention du Décrochage Scolaire, Centre de Planning Familiaux, Centre Psycho-Médico-Social. Ils constituent également des contacts de choix pour notre AMO.).

Quels sont nos questionnements et nos hypothèses?

Notre hypothèse principale est que **le jeune ne peut trouver sa place que si les institutions s'appuient les unes sur les autres.** Il est donc nécessaire de **redonner du sens, de la cohérence, de la cohésion entre la famille, l'école et le jeune,** afin d'améliorer le rapport entre le jeune et l'école. Nous jugeons utile de travailler le rapport à l'autre et le rapport à l'école, autant dans nos actions communautaires que dans les suivis individuels.

Nous souhaitons **être un relais entre l'institution scolaire** (dans sa dimension institutionnelle), **les parents et**

les jeunes mais nous souhaitons également **représenter la parole de ces derniers** (quels sont leurs vécus, quelles sont leurs difficultés) **et la relayer aux écoles.** Selon nous, il est inutile de multiplier les acteurs mais il faut plutôt donner une cohérence entre eux, reconstruire des «ponts» entre chacun.

En tant qu'AMO, il ne s'agit donc pas de faire les nouveaux programmes scolaires ou de travailler au niveau des méthodes pédagogiques mais **de changer les choses à notre dimension institutionnelle, au niveau des rapports sociaux et à l'échelle de l'humain.** Ce travail de liens entre humains représentant les institutions se matérialisent **dans le projet d'« Interface Scolaire » qui bâtit un pont entre le monde de l'Aide à la Jeunesse et le monde de l'Enseignement.** Cette vision large nous permet d'avoir des actions cohérentes et concrètes sur le terrain.

Eventuels apports de la contre-épreuve

Nous rencontrons régulièrement des acteurs du monde de l'enseignement : que ce soit des directeurs d'école, des enseignants, des professeurs, des médiateurs scolaires, etc. Ils nous confient **leurs réalités de travail,** celles-ci **peuvent servir de contre-épreuve aux discours des jeunes et des familles** que nous rencontrons lors des permanences. Le regard des acteurs scolaires nous fait voir un autre pan de la réalité complexe du phénomène.

- **Selon le point de vue des enseignants, l'élève n'est plus dans une position d'apprentissage, il n'est pas dans un « métier d'élève ».** L'enseignant doit sans cesse trouver l'équilibre entre l'apprentissage pour un plus grand nombre et donner une attention aux difficultés particulières. L'élève qui est perturbateur l'est pour l'ensemble de la classe. L'exclusion permet donc d'éloigner le perturbateur afin de favoriser l'apprentissage d'un plus grand nombre. L'enseignant doit sans cesse essayer de combiner ces deux finalités. Mais il y a une dimension affective dans le renvoi qui crée un sentiment d'injustice/d'incompréhension chez les élèves. L'enseignant perçoit également un décalage entre ce qu'il note comme points à un élève pour un contrôle et la représentation de ses propres résultats de la part de l'élève. A nouveau, cela crée des décalages, des incompréhensions, des frustrations qui ne sont pas bénéfiques pour un rapport «serein» entre jeunes et école.

- Depuis 2 ans, nous avons fait face à **des demandes récurrentes des écoles sur le thème du harcèlement scolaire entre pairs.** C'est comme si cette problématique qui n'est pas nouvelle arrivait tout d'un coup sur le devant de la scène médiatique et politique. Les acteurs scolaires et la famille recueillent, en premier, l'expression du malaise de leur enfant ou de leurs élèves. En tant qu'AMO, nous sommes sollicités en deuxième ligne dans le cadre de nos permanences lorsque les acteurs les plus proches du jeune ont d'abord été interpellés. Ce sont donc eux qui nous relayent cette problématique.

- Dans le cadre d'un projet mené en 2013 dans une classe de 4ème primaire d'une école d'un quartier populaire d'Anderlecht, nous avons pu observer la vie d'une classe et le quotidien d'un professeur. **Les observations d'une journée dans une classe sont parlantes** : l'instituteur propose de directement attaquer les exercices de révision. De là, commence le « bal des j'ai pas » (« *j'ai pas ma gomme, ma latte, mon carnet, mon fichier* »). Là encore c'est un signe que ces élèves n'ont pas encore intégré le « métier d'élève ». Dans les cahiers d'exercices, il n'y a aucun ordre, aucune structure, cela ressemble à un cahier de brouillon que chaque élève doit gérer lui-même. Au bout de 15 minutes d'exercice, il y a une correction au tableau par un élève qui doit expliquer « *pourquoi on fait comme ça?* ». Les exercices continuent mais plus les élèves terminent individuellement, plus l'agitation s'installe et plus l'instituteur rajoute une série de calculs plus difficiles pour ceux qui ont terminé. Nous constatons de fortes disparités chez les élèves, la classe n'est pas homogène : très peu d'élèves ont terminé les deux séries d'exercice, d'autres n'ont pas fait trois calculs. Ensuite, l'instituteur lance un contrôle qui travaille la compétence « savoir-écrire », la majorité des élèves n'était pas dans l'ambiance, le bruit est permanent et va crescendo. La compétence devient « réécrire en observant bien », plutôt que « savoir écrire en orthographiant bien ». A la troisième heure, ils font un exercice de français. Ils ont dix questions face à eux et peuvent s'aider de leur fichier, c'est-à-dire une farde avec plusieurs fiches à ajouter régulièrement. Aucun des élèves n'a le même ordre dans son fichier. Cet exemple illustre ce qui a été dit plus haut : l'instituteur demande à ces élèves d'être doublement autonomes alors que ces mêmes élèves ont le moins de ressource. Plusieurs expriment des incompréhensions malgré que l'instituteur insiste sur le fait que ce sont des révisions. Une élève s'exclame « *On a rien appris !* ». Cette phrase illustre qu'elle n'est pas en position d'élève; ni en position d'apprendre et en fait le reproche à l'instituteur. Lors de cette matinée, nous avons vu un instituteur qui lutte en permanence contre une dynamique instituée non pas par un « groupe-classe » mais par toute une série d'individus qui ne se pense pas comme élèves.

- Dans un autre cadre, **une direction d'école secondaire à Anderlecht nous confie également que les bons élèves s'en vont de l'établissement** car il y a dans la classe une mauvaise ambiance, **une pression sur les jeunes qui ont un comportement « d'élève »**. Tous les acteurs scolaires perçoivent ce malaise dès le début de l'année. Ils essayent à leur échelle d'intervenir pour diminuer cet effet de pression et d'harcèlement sur une élève en particulier. Malgré leurs efforts à tous pendant l'année, la situation était invivable pour la jeune fille et elle a décidé de ne plus se réinscrire dans cette école l'année suivante. La directrice nous confie donc qu'ils

n'ont pas pu avoir de maîtrise sur cette situation et que celle-ci n'est pas isolée. Dans une autre école, ce cycle de la "brimade des bons élèves" se répète d'année en année malgré que ce soit des élèves différents qui sont à chaque fois visés. Ce n'est donc pas une caractéristique particulière de l'élève harcelé qui crée le problème mais plutôt la dynamique que les harceleurs installent à long terme quelque soit leur victime.

- Nous avons rencontré également **une maman angoissée car son fils** a été inscrit en 1ère secondaire selon les modalités du décret inscription dans l'école de son 6ème choix. Malgré un enthousiasme à la rentrée scolaire, le jeune a vite déchanté car il **a été victime de racket et ses professeurs lui ont clairement signifié qu'il était un trop « bon élève » pour cet établissement**, ils lui conseillent de changer d'école dès que possible.

- Dans le cadre de nos animations dans les écoles, nous faisons l'expérience que **le mot "victime" est utilisé par les jeunes comme une insulte** et non comme une personne qui subit un préjudice.

- En ce milieu d'année scolaire 2016-2017, nous avons recueilli le témoignage de **deux écoles secondaires anderlechtoises qui font le constat qu'ils ont donné, depuis le début de l'année scolaire, moins de sanctions et procéder à moins d'exclusion en appliquant le même règlement que les années précédentes**. Leur hypothèse est, pour les deux écoles, le fait qu'ils ont mieux préparé la rentrée scolaire et qu'ils soient intervenus sur des situations d'élèves dès le mois de septembre. Nous rejoignons positivement cette hypothèse car en septembre 2016, nous avons été invité à faire l'accueil des 1ères années dans une école secondaire d'Anderlecht. Nous pensions naïvement que le but était de faire connaître l'AMO et de procéder à un petit jeu "brise-glace" et nous nous sommes vite rendu compte que l'école comptait sur nous pour accueillir les élèves en ce premier jour de la rentrée. Un tiers des élèves attendus étaient présents, éparpillés sur les bancs dans la grande salle de gym, adossés au mur, regardant leurs chaussures, leur cartable et leur veste toujours sur leurs épaules. Nous étions accompagnés de deux professeurs de gym qui ont pu leur montrer les locaux et distribuer les journaux de classe mais ces deux heures d'accueil sont pour nous synonymes d'une rupture entre l'école et les jeunes dès les premières minutes du passage en secondaire. Lors d'un autre moment d'accueil de 1ère année, organisé sous forme d'un jeu de piste, la médiatrice de l'école nous confie que dès le premier jour de la rentrée, il est possible de voir les mécanismes de rejet, de moqueries, d'identifier les élèves qui ne sont pas bien dans leur peau. Cela nous conforte pour dire que **la prévention à sa place, qu'il est possible de l'organiser dès le départ sans attendre un incident particulier ou une urgence pour travailler sur le bien-être**

Tous ces exemples qualitatifs et d'autres encore nous amènent à penser qu'**actuellement, il y a une crise de l'autorité. Il faut redonner un statut d'enseignant** aux enseignants car le rôle du professeur n'est plus perçu : les élèves ne peuvent reconnaître leur autorité, ni s'y identifier. Marcel Gauchet expose le fait que la collectivité ne reconnaît plus le rôle de l'école. *«La question de l'autorité se repose à nouveaux frais. Pourquoi cette question est-elle si importante à l'école? Tout simplement parce que l'école n'a pas d'autres moyen d'action que l'autorité : l'emploi de la force y est exclu et aucune contrainte institutionnelle n'obligera jamais quelqu'un à apprendre. La capacité de convaincre de l'enseignant dans sa classe repose sur la confiance qui lui est faite en fonction du mandat qui lui est conféré par la société et garanti par l'institution. Nous sommes là pour l'appuyer dans ce qui est une mission collective. Or ce pacte est aujourd'hui remis en question. Les enseignants en sont réduits à leur seul charisme. Ils travaillent sans filet et sans mandat institutionnel clair. La société n'est plus derrière eux, à commencer par leur administration. C'est ce qui aboutit à la crise de l'autorité à l'école: les enseignants sont là au nom d'une collectivité qui ne reconnaît pas le rôle qu'ils exercent.»*

Enfin, une recherche sur les décrocheurs scolaires réalisée en France en 2012 attire l'attention sur le ressenti des jeunes :

« Une partie importante des jeunes interrogés a le sentiment de n'avoir pas été beaucoup soutenue lors de deux étapes particulièrement importantes dans le processus de décrochage : le moment où ils ont commencé à ne plus aller en cours régulièrement et le moment effectif de la rupture avec l'établissement scolaire.

- 41% d'entre eux disent n'avoir été soutenus « par personne » lorsqu'ils ont commencé à ne plus fréquenter l'établissement scolaire régulièrement. Pour ceux qui affirment avoir reçu un soutien, celui-ci a été apporté principalement par la famille (49%) et les copains (31%) et beaucoup moins par l'institution scolaire (10%).

- 48% n'ont pas identifié quelqu'un qui leur aurait proposé une solution au moment où ils ont réalisé qu'ils ne retourneraient pas à l'école.

En développant des liens avec les jeunes basés non pas sur l'intimité de la relation mais sur l'intérêt que nous portons à l'univers dans lequel ils baignent, à la spécificité de leurs problèmes, nous pouvons leur montrer qu'il existe des adultes sur qui ils peuvent compter/s'appuyer en cas de difficulté.

Ces résultats témoignent du ressenti des jeunes et ne pointent pas nécessairement l'absence d'acteurs ayant tenté d'intervenir auprès d'eux. Les soutiens proposés ont pu ne pas être identifiés par les jeunes, voire même rejetés tant le besoin de rupture avec les institutions est prononcé chez certains d'entre eux. De plus, l'accompagnement de jeunes décrocheurs nécessite un accompagnement individualisé renforcé et un travail en réseau avec tous les acteurs du champ de la jeunesse, de la formation et de l'emploi (etc.), qui ne sont pas forcément maîtrisés par l'ensemble des partenaires en lien avec les jeunes concernés. Le repliement des jeunes sur la sphère privée composée de la famille et des copains est à cet égard significatif. »

Quelles sont les hypothèses stabilisées?

Nous estimons qu'**il y a dans l'école une possibilité de créer du changement mais qu'elle ne peut se réaliser qu'en collaboration avec l'ensemble des autres acteurs** : écoles, élèves, parents, travailleurs de l'Aide à la Jeunesse. Il est donc important pour les acteurs de l'éducation de pouvoir identifier les missions de chacun mais également de s'appuyer sur les ressources de chacun. La particularité du cadre AMO nous permet d'être à l'écoute des jeunes, de pouvoir articuler l'ensemble des autres points de vue, développer des outils d'animation spécialement pour répondre aux problèmes rencontrés. Cette réponse adaptée peut prendre la forme d'outils pédagogiques, d'activités, d'animations,...

Cette hypothèse que nous avons depuis plusieurs années en ligne de mire, et qui est même inscrite dans notre projet pédagogique, est depuis 2016 réellement matérialisée dans plusieurs projets de l'AMO menés en partenariat avec des acteurs scolaires et acteurs associatifs sur le territoire anderlechtois. De plus en plus, des liens se tissent se renforcent entre tous ces acteurs. **Ces projets seront développés plus en détails dans la partie "évaluation des actions"** de notre précédent diagnostic.

3. Agir

Hypothèses d'intervention pour lutter contre les causes identifiées du phénomène/pour renforcer les jeunes comme sujets et acteurs.

Sur Quoi ?

Il nous semble **essentiel d'agir sur le lien entre la famille, le jeune et l'école, ainsi que sur le lien entre le secteur de l'Enseignement et celui de l'Aide à la Jeunesse**, d'où notre présence dans les écoles et la dimension de réseau qu'il faut continuellement alimenter et préserver. Il y a, d'une part, nos interventions ponctuelles dans les écoles auprès des élèves de tout âge et d'autre part, cette mise en relation permanente avec les acteurs du monde scolaire. L'un ne va pas sans l'autre. C'est en tissant cette toile que nos actions ont du sens.

«Il faut dès lors encourager les établissements scolaires à élaborer des pratiques inclusives qui permettent aux élèves de comprendre, d'adhérer et d'acquérir les comportements et compétences sociales attendus.» explique le Délégué général aux Droits de l'Enfant.

« L'école doit amener progressivement chaque élève à endosser le métier d'élève, quel que soit son bagage de départ.» Nous rejoignons le Délégué dans cette idée que chaque élève endosse le métier d'élève même si nous sommes convaincus que ce n'est pas uniquement à l'école d'atteindre cet objectif, mais bien à l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation.

Avec qui ?

Il faut agir **avec l'ensemble des acteurs concernés par les deux secteurs de l'Aide à la Jeunesse et de l'Enseignement mais aussi avec les parents et les jeunes eux-mêmes.**

Comment ?

En tant qu'AMO, nous avons un rôle de prévention à jouer auprès des jeunes de 0 à 18 ans et leurs familles. Nous devons leur démontrer qu'en cas de difficultés ou de problèmes, ils ne sont pas seuls. **D'où l'intérêt de mener des actions communautaires au sein de l'école.** L'école étant le lieu où les jeunes de 3 à 18 ans passent le plus clair de leur temps.

En plus de se mettre en lien avec les jeunes, il est important également de **renforcer notre visibilité auprès des acteurs scolaires** : professeurs, directeurs, médiateurs, intervenants CPMS,... Ce lien est utile afin d'entendre leurs expériences du terrain mais aussi afin de relayer les conditions dans lesquelles vivent les parents et les jeunes par rapport à l'éducation.

Présentation des actions

Le projet d'**animations dans les écoles** est un projet qui s'inscrit tant **dans une logique de prévention que dans une perspective de présentation de l'AMO**. Dans notre volonté de toujours lier «école», «famille» et «jeune», le fait d'intervenir en milieu scolaire prend tout son sens. Il faut **multiplier les occasions de se connaître mutuellement** : les élèves eux-mêmes, les élèves et leurs parents, les parents et l'institution scolaire, l'institution scolaire et les autres acteurs pouvant apporter de l'aide. Le tout en interdépendance. Les jeunes que nous rencontrons lors des animations et dans le cadre de nos permanences, ont le sentiment d'être enfermés dans ce lieu «école». Il est donc nécessaire qu'elle soit ouverte sur l'extérieur. En tant que service d'Aide en Milieu Ouvert, nous avons tout à fait notre place comme intervenant représentant le monde extérieur.

Notre ligne de conduite est **de travailler de manière volontairement décentrée sur des thèmes qui touchent les jeunes au plus près de leurs réalités**: la violence ordinaire, les relations amoureuses, les réseaux sociaux et les assuétudes. Le support de chaque animation peut prendre différentes formes (vidéos, affiches, plateau de jeu, maquette,...) à condition qu'il amène un travail réflexif et d'ouverture. Cette ouverture permettra aux destinataires de se positionner face à un ensemble de points de vue. Dans un message fermé qui centre les perspectives pour le regard, le destinataire ne pourrait alors disposer que d'une place de «pur spectateur» ou de «récepteur passif». A l'inverse, notre manière décentrée d'aborder les animations, ce « pas de côté » permet un espace de recueil de paroles des jeunes, de confrontations entre leurs contradictions, d'expressions de leurs individualités dans un espace collectif. **Nous voulons nous intéresser à leurs propres perceptions et récolter leurs points de vue sur des thématiques/problématiques/pratiques que le monde adulte juge et moralise.** Chacune de nos animations part de constats issus de rencontres avec des jeunes ou des professionnels intervenant en milieu scolaire. Le projet est innovant dans la manière de considérer le jeune et de lui donner place dans une réflexion. Il est également innovant dans la manière d'aborder les thématiques.

Concrètement, nous disposons d'**une série de situations de suivi individuel** que l'équipe a rencontré. La présentation de l'AMO TCC Accueil via les récits qui reprennent des situations de jeunes susceptibles de s'adresser à notre service et les exemples concrets de projets menés permet de faire connaître l'AMO, **de déconstruire des idées préconçues sur le type d'aide et de favoriser l'entrée en relation avec ce service**. L'intérêt est double : une implication du jeune par le biais de la première question posée à la suite d'un récit « *Qu'auriez-vous fait à la place du jeune ?* », ainsi qu'une présentation et une compréhension du travail réalisé en AMO par le biais de la deuxième question posée « *Que pensez-vous que nous ayons fait ou mis en place en tant que travailleur social ?* ».

Si la première question « *Qu'auriez-vous fait à la place du jeune ?* » renvoie à l'imaginaire du jeune et à la mobilisation de ressources personnelles, il convient pour nous d'**éviter un jugement moral posé sur leurs réponses**. Il est nécessaire également de **valoriser l'utilisation du réseau social du jeune, tout en soulignant ses limites**. En ce qui concerne la deuxième question « *Qu'avons-nous mis en place ?* », elle fait intervenir les notions d'idéal et de réalité. Il est donc important de rendre compte de l'adéquation nécessaire entre ces deux notions. Comme pour l'utilisation du réseau social, il ne faut pas oublier que les jeunes ont des points de vue sur la question (construit par les campagnes de prévention, par les médias ou par des expériences). Dès lors, l'intervenant doit utiliser les ressources qu'ils connaissent pour en retirer l'essentiel et/ou les compléter du travail effectif en AMO. En tant qu'animateurs, nous tentons d'être toujours ouverts à l'apprentissage de ces points de vue, que ce soit pour y faire référence dans nos animations ou pour enrichir notre travail en AMO.

Les **objectifs des animations sont multiples**: offrir la possibilité à notre AMO de se faire connaître par l'institution scolaire et les personnes qui la fréquentent (nous sommes un service qui travaille à la demande des jeunes et des familles, nous devons nous faire connaître du public pour générer cette demande), faire une accroche dans un court terme avec plusieurs membres de l'équipe, ce qui permet de travailler sur d'autres sujets par après. Ces périodes d'animations créent une hausse de fréquentation ou d'interpellation de l'AMO pour des situations individuelles, des projets collectifs, des visites, que ce soit à court, moyen ou long terme. L'objectif de l'animation est également d'offrir une écoute active et un regard attentif sur les points de vue des jeunes au sein de l'école, pour amener le jeune à réfléchir sur des situations vécues ou possibles (rapport aux parents, aux autres, à l'autorité, à l'école, aux substances psychotropes,...) en vue de lui permettre de questionner le réel et d'exprimer ses propres points de vue à des adultes, tout en prenant conscience de ses éventuelles contradictions. Mais il s'agit aussi de le sortir de son individualité pour qu'il se reconnecte à un groupe. En bref, pour avoir la conscience d'être «comme les autres» mais également «un parmi d'autres».

4. Évaluer l'action

La mise en oeuvre de notre action exposée dans le diagnostic social 2014 a été **mise en oeuvre avec succès**. En moyenne, chaque année, nous avons réalisé **des animations sur 4 thématiques différentes dans 7 écoles primaires et/ou secondaires anderlechtoises**. Depuis 2014, nous constatons qu'il y a **de plus en plus d'écoles intéressées** par nos animations alors même que nous ne sommes plus dans une démarche pro-active envers elles. Dorénavant, elles nous connaissent et elles nous recontactent d'année en année. Nous accordons plus d'importance à l'aspect relationnel avec les jeunes rencontrés plutôt que sur la thématique choisie. Nous percevons nos animations comme une accroche/un prétexte qui permet à 4 membres du service de se faire connaître du public 12-18 ans comme des adultes « ressources », de faire connaître les missions de l'AMO par des exemples concrets, d'installer un climat de confiance et d'écoute bienveillante. Le **point fort** est de travailler un sujet de manière décentrée, d'apprendre par essai/erreur et de se faire piéger par ses propres contradictions. Les **points faibles** de cette action sont l'aspect relation à « court terme » et le fait que les écoles peuvent nous percevoir comme un service à consommer de manière urgente. **Les expériences d'animation qui marchent le mieux sont celles que nous co-construisons avec l'école** et qui s'entretiennent d'année en année **et non celles qui considèrent l'AMO comme un « pompier » qui tentent d'éteindre un brasier au lieu de le prévenir**. Les relations « Ecole-Aide A la Jeunesse » ne sont pas toujours faciles quand il y a un turn-over important au sein des équipes. Le contact que nous entretenons d'année en année dépend majoritairement d'**une relation interpersonnelle**. Si une personne de contact à l'école s'en va, c'est toute une collaboration qui peut aussi s'envoler également et le travail qui est à recommencer l'année suivante.

Avec la création du jeu « **Faites le Mur** », nous avons pu **toucher un public que nous connaissions peu**, les élèves de fin de primaire âgés de 11 à 13 ans. Cela a donc quelque peu changé notre rapport à l'animation. Ces élèves ont moins l'esprit de confrontation comme peuvent l'avoir les adolescents à partir de la 3ème secondaire, nous avons **moins de retours directs au sein de nos permanences sociales** individuelles mais en même temps cela a permis de se mettre en lien avec un public que nous touchions moins. En effet, nous rencontrons d'avantage des parents d'enfants de moins de 10 ans et des adolescents de plus de 14 ans mais les âges entre les deux, sont des âges que nous rencontrons moins spontanément. L'idéal est de **pouvoir développer une fois par an un projet à plus long terme** avec des élèves afin d'entretenir ce lien de confiance.

Depuis 2016, un gros chantier nous tient à coeur: **renforcer les collaborations avec les acteurs scolaires, que des ponts se créent entre les acteurs internes et externes à l'école**. Les pages suivantes vous donnent un aperçu de ces nouvelles actions.

Le projet « Interface d'Accrochage Scolaire »

Le projet d'Interface d'Accrochage Scolaire est un bon exemple pour renforcer les liens et les collaborations entre le milieu scolaire et les services extérieurs.

Ce projet, financé par le Fonds Social Européen, a démarré en mars 2016 et intervient **dans le cadre du Décret Intersectoriel «Enseignement - Aide à la Jeunesse»**. Le financement a permis à l'AMO d'engager un professionnel pour une période déterminée de deux ans.

Ce projet permet de **développer des synergies et des coopérations entre les acteurs internes et externes au milieu scolaire** afin de travailler la détection précoce des élèves à risque de décrochage scolaire.

Concrètement, la personne engagée au sein de ce projet est l'Interface entre plusieurs acteurs. L'Interface travaille au sein de deux écoles d'Anderlecht : l'Athénée Joseph Bracops et l'Ecole Secondaire Théo Lambert. Les autres partenaires du projet sont l'AMO TCC Accueil, le CPMS de la COCOF n°5 et l'Antenne Scolaire.

L'objectif global du projet est :

- Augmenter l'Accrochage Scolaire des élèves de la 1ère à la 3ème année au sein des écoles citées ci-dessus.

Les objectifs stratégiques sont les suivants :

- Suivre les élèves à risque de décrochage scolaire;
- Accompagner les élèves à leur retour en milieu scolaire;
- Favoriser le bien-être des élèves à l'école;
- Favoriser le partenariat entre les acteurs internes et externes à l'école;
- Favoriser une meilleure orientation scolaire;
- Améliorer les dispositifs pédagogiques internes au bénéfice des élèves en difficulté d'apprentissage;
- Favoriser la mise en place d'une Concertation Locale.

Pour tenter de répondre aux différents objectifs, **le projet se décline en 3 axes :**

L'individuel : L'Interface a l'occasion de rencontrer les élèves en difficulté et/ou à risque de décrochage scolaire ainsi que les parents. En fonction des situations, un relais concernant l'aide individuelle peut être mis en place vers le CPMS, l'Antenne Scolaire ou encore l'AMO.

Le collectif : Afin de favoriser une meilleure orientation scolaire, l'Interface met en place des animations collectives en collaboration avec le CPMS. Le bien-être des élèves est aussi pris en considération via des animations organisées par l'AMO (réseaux sociaux, violence quotidienne, etc.). Des projets spécifiques sont proposés en fonction des besoins des deux écoles.

L'organisationnel : L'Interface accompagne les équipes pédagogiques dans leurs réflexions autour des dispositifs internes proposés aux élèves en difficulté : Projet Individuel d'Apprentissage, remédiation, soutien scolaire, etc.

A travers ce projet, les partenaires comme le CPMS, l'Antenne Scolaire et l'AMO sont des acteurs externes privilégiés. **L'Interface d'Accrochage Scolaire joue son rôle de liant et permet plus facilement les échanges de pratiques et les relais de situation pour une meilleure prise en charge d'un élève en décrochage scolaire.**

Le Projet d'Accrochage Scolaire avec Soutien Extérieur PASSE

En fin d'année scolaire 2014-2015, suite à l'exclusion provisoire d'une élève pendant 3 jours, une école nous a contacté pour que la jeune fille en question soit mise en contact avec l'AMO et puisse **réaliser un projet pendant son exclusion au lieu de rester chez elle et avoir une punition « classique »**. Suite à la rencontre entre la jeune fille et l'AMO TCC Accueil, **celle-ci a réalisé un stage de 3 jours dans une Maison de Jeunes**. L'élève fut enchantée par ce stage d'observation en milieu professionnel et la suite de sa scolarité fut plus apaisée. Un choix d'option se dessinait même pour l'année suivante.

Suite à cette expérience positive, l'école et l'AMO se sont mis d'accord pour **développer cette collaboration et pour l'étendre aux élèves qui présentent des risques de "décrochage scolaire"**. En effet, bien que difficile à estimer, le risque de décrochage scolaire est fort présent dans les écoles de la Région Bruxelloise et sur le territoire d'Anderlecht. La logique d'intervention préventive nous paraît plus judicieuse pour les intérêts de l'élève et de l'école, elle correspond également aux missions de l'AMO et **se limiter uniquement aux cas d'exclusions provisoires pourrait, à la longue, biaiser la sanction de l'école ou instrumentaliser la relation avec l'AMO, nous souhaitons donc nous en distancier**. Ce projet se rajoute au travail déjà effectué par l'ensemble des acteurs mais n'a pas pour mission de remplacer le travail quotidien de chaque intervenant.

L'objectif du PASSE est d'abord préventif : il s'agit de travailler avec l'élève en difficulté avant que celui-ci ne se retrouve trop loin dans le processus de décrochage scolaire. Notre projet permet de redonner du sens à l'école auprès du jeune, et ce, en lui proposant des stages auprès de différents partenaires ou des solutions alternatives construites avec lui, ainsi qu'un suivi socio-éducatif. L'objectif pour l'élève est donc le suivant : **avoir accès à des ressources extérieures, auxquelles il n'aurait pas eu accès sans ce projet et qu'il pourra mobiliser à son retour à l'école**. Les intervenants poursuivent également un objectif qui leur est propre : créer une dialectique entre partenaires internes et externes à l'école.

Concrètement, un travail en amont est réalisé. La première étape est de **créer une cellule de concertation locale dans l'école** afin d'établir, avec un échantillon d'acteurs concernés, **une série d'indicateurs qui pourraient permettre d'identifier préventivement le décrochage scolaire**. La cellule déciderait elle-même de son mode d'organisation et d'y adjoindre ou non la participation d'un ou de plusieurs élèves par exemple. Il est important que l'équipe qui travaille à l'établissement de ces indicateurs soit pluridisciplinaire (professeurs, assistants sociaux, psychologues, éducateurs, directions...). En effet, l'expérience de chaque profession est un atout et apporte des points de vue complémentaires par rapport à ces indicateurs.

Ensuite, il s'agit de **présenter le projet à l'ensemble du corps enseignant et de clarifier les missions respectives d'institutions** telles que le CPMS et l'AMO. En effet, une meilleure connaissance des partenaires permet d'établir une confiance réciproque et un travail plus efficace. Les professeurs sont en première ligne et donc les plus à même de repérer le décrochage scolaire. En parallèle, l'AMO a réalisé **un travail de rencontre de partenaires pour constituer un réseau** susceptible de proposer des solutions d'ouverture vers l'extérieur à l'élève (stages, travail spécifique, possibilité d'interview,...).

Lorsqu'un élève est en décrochage ou en risque de décrochage, un référent à l'école le rencontre pour lui faire part de ses inquiétudes par rapport à sa situation et peut lui proposer le projet. Cette rencontre permet également à l'école d'évaluer la motivation de l'élève à intégrer ce projet. Si le jeune émet un "non" catégorique, aucune rencontre ne sera programmée. En cas d'accord du jeune, une rencontre sera organisée dès que possible avec un de nos Travailleurs Sociaux de Rue à l'école. A l'issue de ce rendez-vous et si l'élève est partant, une rencontre se fera à l'AMO. Lors de ce deuxième rendez-vous, un assistant social (ré)explique au jeune le cadre de l'AMO et voit avec lui quel projet peut être mis en place. Il se peut que la collaboration avec l'AMO s'arrête ici, les AMO opérant dans un cadre non mandaté. De plus, une AMO ne peut agir avec le jeune contre la volonté de celui-ci. Ceci sera signifié à l'élève pendant la présentation du projet. **L'AMO et l'élève établiront ensemble un projet spécifique individualisé qui prendra la forme d'une convention qui sera la plus claire possible sur les droits et devoirs de chacun**. A cette étape de formalisation, nous choisissons avec l'élève le moyen de communication le plus opportun pour informer les parents et l'école sur le lieu, la durée, la nature et la forme que prendra ce projet individualisé. **Le travail avec l'élève peut prendre plusieurs formes**, il peut s'agir d'un suivi social, d'un accompagnement vers d'autres services sociaux, psychologiques ou médicaux, ou de la réalisation d'un stage culturel, sportif ou citoyen, etc. **L'élève et l'école doivent être pleinement preneurs du projet**.

Le projet « On d'Ecole! »

A la suite de discussions au sein de la Plateforme Jeunesse de la Commune d'Anderlecht, **un groupe s'est constitué autour des collaborations entre le monde scolaire et les opérateurs extra-scolaires**. Le constat est qu'il est **difficile pour les directions d'écoles, les enseignants, les éducateurs, de différencier les missions et les offres de ces services qui gravitent autour de l'école** (AMO, Ecoles De Devoirs, Centres de jeunes, Antenne Scolaire, travailleurs sociaux de rue du Service de Prévention communal,...).

Une enquête a été réalisée auprès d'une centaine de membres des équipes pédagogiques et CPMS d'écoles fondamentales et secondaires en 2016. Cette enquête visait à déterminer la connaissance qu'ont les écoles des associations ou services à destination des jeunes, les relais ou partenariats mis en place et les besoins/attentes concernant le renforcement de partenariats entre les services externes et les écoles. Il ressort de celle-ci que **les équipes pédagogiques souhaitent créer et/ou renforcer les collaborations/partenariats avec les services externes aux écoles, au moyen d'un événement ludique, « qui sorte de l'ordinaire » et favorise le contact direct, ainsi que disposer d'un support écrit qui reprenne tous les services ressources**.

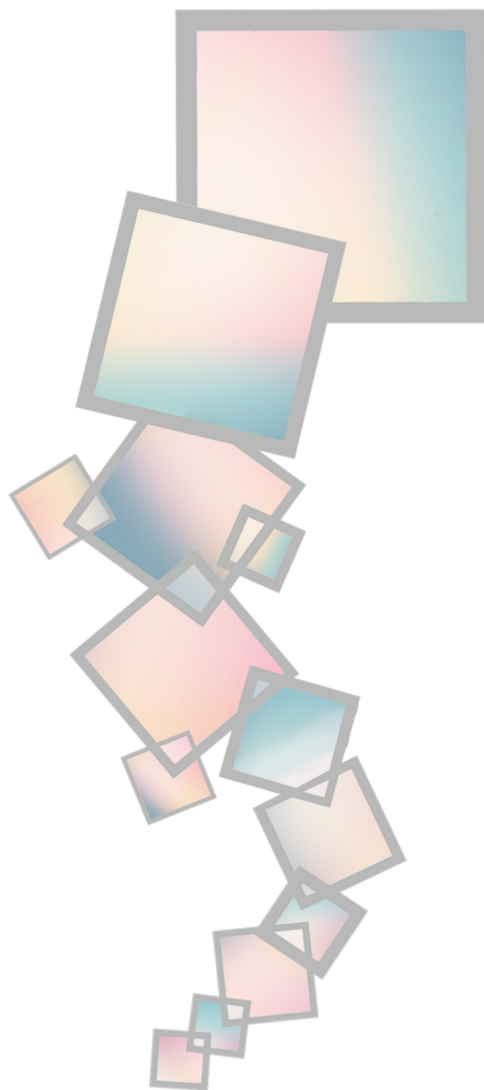
Nous avons donc proposé aux écoles **une « visite guidée » des associations et institutions travaillant avec la jeunesse anderlechtoise**. Les services externes rencontrés se situent prioritairement dans le quartier de l'école et pour que les équipes pédagogiques puissent disposer d'informations sur l'ensemble des services et associations anderlechtoises, une brochure sera réalisée.

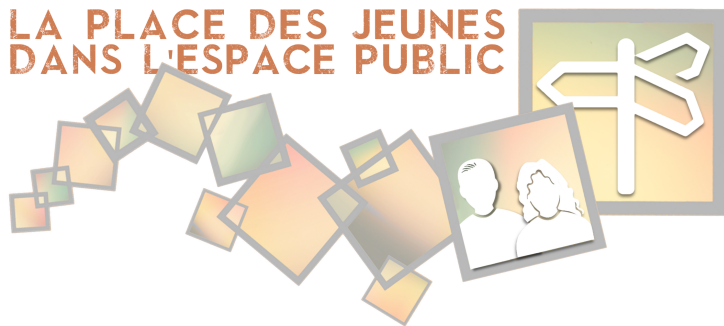
Le public cible sont les membres des équipes pédagogiques et éducatives des écoles maternelles, primaires et secondaires francophones anderlechtoises. Le projet s'adresse donc aux enseignants, directions, éducateurs, médiateurs scolaires ou assistants sociaux travaillant au sein des écoles. Quatre écoles ont été approchées par le projet, à savoir, l'Institut des Soeurs Notre-Dame, l'Institut Notre-Dame rue de Fiennes, l'Institut Redouté-Peiffer et l'Institut Emile Gryzon. Ce collectif associe également les CPMS à ce projet étant donné qu'une de leurs missions est d'être l'interface entre le monde scolaire et les ressources extra-scolaires.

Ces « rencontres guidées » ont été organisées collectivement durant l'année scolaire 2016-2017. Elles ont pris place dans le cadre d'un atelier lors d'une journée pédagogique, un temps de concertation, des heures de fourches communes pour plusieurs enseignants. Nous laissons la liberté aux écoles de déterminer le cadre qui convient le mieux.

En Conclusion

Nous sommes convaincus que **pour pouvoir comprendre et changer un système, il faut pouvoir être dedans**. C'est le positionnement que nous avons face au système scolaire. **Nous observons la distance qui se creuse entre les jeunes et l'école** grâce aux accompagnements individuels que nous menons, aux situations que les jeunes nous racontent, aux animations que nous effectuons en milieu scolaire. Par le choix de nos actions menées depuis 2014 et en particulier depuis 2016, nous souhaitons créer du lien entre les acteurs internes et externes à l'école plutôt que d'être en confrontation directe. Nous sommes convaincus également que **plus de collaboration entre les secteurs et plus de cohérence entre les « adultes-encadrants » permettront aux jeunes de mieux habiter l'école et de mieux habiter leur « métier d'élève »**.





1. Décrire le phénomène

Constat

A travers notre travail de terrain, nous avons constaté que **les jeunes que nous rencontrions avaient du mal à entrer en relation avec les différentes institutions et associations qui les entourent**. En effet, que ce soit pour adresser une simple demande, pour obtenir des informations ou pour s'engager à plus long terme, nous avons pu constater que ceux-ci ne se retrouvaient pas dans l'offre proposée et/ou ne savaient pas à quel endroit aller, ni à qui s'adresser. **Nous observons donc une fracture entre les jeunes et les institutions.**

Sur le terrain, nous pouvons constater que ce phénomène se traduit aux travers de deux notions qui sont : « la méfiance » et « le désarroi ».

Par **méfiance**, nous désignons **les difficultés qu'éprouvent ces jeunes à entrer en relation avec les institutions ainsi qu'à s'inscrire dans un processus à long terme**. Cette méfiance engendre un manque d'investissement, voire un désinvestissement, de ces structures par les jeunes car celles-ci ne tiennent pas ou trop peu compte de leurs demandes, leurs attentes, leurs paroles, et leurs réalités de vie. En effet, trop souvent, les nécessités administratives de financement, de fréquentation des jeunes et/ou géographiques font passer les jeunes au second plan et ne les situent donc plus au centre de la réflexion et de l'action. Cette situation amène une incohérence dans les actions des institutions mais a également pour effet d'enlever toute légitimité à la parole du jeune.

Par **désarroi**, nous soulignons **les difficultés qu'éprouvent ces jeunes à connaître, à comprendre et à utiliser à bon escient les différentes structures mises à leur disposition ainsi que les différents enjeux institutionnels**. Baigner dans une logique de l'immédiateté et de consommation ne permet pas de saisir l'essence du monde des institutions, ni les différentes missions de ces structures. Cela ne permet pas non plus de faire face à des situations qui demandent du temps et un engagement sur le long terme. Ils ont le sentiment qu'il n'existe pas d'institution pour les aider sur le demande.

Ces sentiments de méfiance et de désarroi sont, selon nous, **deux notions jouant un rôle important dans l'utilisation et la gestion de l'espace public par les jeunes**. En effet, ces deux notions vont **influencer sur l'approche des jeunes envers les institutions** et associations en fonction des moments où ils se retrouveront dans l'une ou dans l'autre. Ces deux notions vont également **influencer sur la façon dont les jeunes accueilleront toute action proposée par des acteurs extérieurs**. Cela peut se manifester par un rejet de ces actions et/ou un sentiment d'abandon de la part de ceux-ci.

Sources

Nous basons nos constats sur différentes actions menées sur le terrain. En effet, au sein de l'AMO, le projet « **Travail Social de Rue** » permet d'entamer un dialogue afin d'établir une **relation de confiance avec ces jeunes** qui ne fréquentent pas ou plus les différentes structures et de pointer les différentes causes amenant aux phénomènes relevés. De plus, notre réflexion a été **alimentée par notre participation à différentes réunions avec les travailleurs de terrain mobilisés autour de la jeunesse présents sur la commune d'Anderlecht**, ainsi que par nos partenariats avec plusieurs associations. Exemples: Maison de Quartier de Scheut, Maison de Jeunes Sémaphore, Service Jeunesse de la Commune d'Anderlecht. La Fédération des Travailleurs Sociaux de Rue « Traces de Rue », a également été un lieu précieux d'échanges entre travailleurs et un lieu bénéfique en terme d'apports de formation.

Quantification

Le phénomène est **difficilement quantifiable** car nous le retrouvons tant dans les situations individuelles, dans les demandes recueillies lors du travail social de rue que dans la mise en place d'action communautaire. En effet, nous constatons que nous retrouvons chez de nombreux jeunes **ce sentiment diffus de méfiance et/ou de désarroi qui peut s'exprimer plus ou moins fortement suivant les problématiques**. Le phénomène est donc récurrent et évolue en fonction du public de jeunes concerné mais également en fonction de la cohérence du travail proposé sur le terrain par les différents acteurs.

De part la spécificité du Travail Social de Rue, **il est difficile et non pertinent d'effectuer un relevé quantitatif des rencontres faites en rue et des discussions qui en découlent**. En effet, « *Lors de ces rencontres, le travailleur social de rue ne doit pas venir avec un projet prédéfini. Il doit offrir un espace pour permettre aux différentes demandes d'émerger. Nous pouvons rester des mois, des années en contact avec des usagers sans qu'aucune demande d'aide ne soit formulée. Bien sûr, le travailleur ne restera pas statique et tentera de faire passer son message de prévention. Après plusieurs rencontres, au fil de la relation, certains usagers vont commencer à formuler d'autres*

Qualification

En 2014, lors de la mise en place du Contrat de Quartier Scheut, **les jeunes du quartier ont été sondé afin qu'ils expriment leurs souhaits quant aux structures, projets, activités, etc à mettre en place dans leur quartier.** Ceux-ci ont relevé le fait que, **malgré la promesse faite par les politiciens et autres acteurs communaux** de prendre en considération leurs demandes en matière d'activités, d'espaces ludiques, de locaux, d'infrastructures socio-sportives et culturelles, **peu de choses ont été mises en place dans leur quartier.** Un espace jeune a, par exemple, été ouvert au sein de la Maison de Quartier de Scheut durant presque deux ans. Cependant, force est de constater que ce lieu qui leur était destiné n'est pas investi par les jeunes car il ne correspond pas à leurs attentes et ne répond pas aux demandes qu'ils avaient exprimés au préalable. Les jeunes ont l'impression d'avoir été mis à l'écart, d'avoir été privé de leur parole alors que le message qui leur avait été transmis les situait au centre de la réflexion et de l'action. Privé ainsi de leur parole et donc de leur légitimité, les jeunes, peu outillés, n'ont plus d'autre choix que d'utiliser les canaux qu'ils connaissent afin de se faire entendre. **Malheureusement, un de ces canaux va bien souvent être celui de la violence physique sur les travailleurs et bénévoles des associations ainsi que celui de la dégradation de l'espace public.**

Au début de l'année 2015, certains jeunes du quartier se sont montrés agités et ont commis différentes actions à l'encontre des acteurs sociaux du quartier Scheut (tentatives d'intimidation, agressions verbales, faits de délinquance sur des bâtiments, vols,...) Il a donc été décidé de suspendre provisoirement les actions collectives et **de renouer les liens de manière informelle, notamment via le Travail Social de Rue.** La reprise du dialogue entre les travailleurs sociaux de rue et les jeunes n'a pas été simple. En effet, la rupture de confiance envers les institutions et l'identification des travailleurs à des décisions sortant de leur zone d'influence étaient fortement présente dans le discours des jeunes et vécu comme une violence. Cependant, cette démarche a permis de pouvoir entendre, de manière acceptable, les différentes causes ayant amené à la réalisation de cette série d'actes mais également de leur faire prendre conscience de la portée de ceux-ci. Cette situation instaure un climat de méfiance entre les associations, les habitants et les jeunes et contribue à renforcer la stigmatisation de ces derniers. **Ces actions peuvent être comprises comme une attente de reconnaissance sociale de la part des jeunes.** Si, dans un sens, ces actes de violence unissent les jeunes qui les commentent, c'est aussi parce que leurs actions se définissent en marge de la norme sociale. Comme le dit Sébastien Dupont « *La violence qui les réunit est aussi la violence qui les marginalise* ».

Autre élément à prendre en compte : **la transition difficile lors de passage à la majorité et l'entrée dans la « vie active ».** Régulièrement lors de nos permanences ainsi que lors de nos tournées en rue, nous sommes confrontés à toute une série de jeunes issus de la tranche des 17-26 ans qui sont perdus dans leurs démarches, qui ne comprennent pas les codes des institutions du monde « adulte », qui méconnaissent leurs droits et leurs devoirs. Outre le besoin de réponses directes et immédiates à leur demande ainsi que la difficulté de comprendre les missions de chacun, les jeunes ne comprennent pas pourquoi un service ne peut répondre à leurs demandes sous prétexte que celles-ci sortiraient de leur cadre de travail, ne respecteraient pas leur mandat. De plus, **nous ne pouvons que relever le manque de structures destinées à ce public spécifique situé entre l'adolescence et l'âge adulte.** Ce manque accentue, selon nous, le sentiment de désarroi mais également le sentiment de méfiance et d'abandon de la part des institutions de terrain.

Un autre exemple qualitatif est le fait que les politiques souhaitent mettre sur pied des lieux où la parole des jeunes est recueillie (exemple: un conseil des jeunes) Un projet qui, au départ, est plein de bonnes intentions, peut montrer des effets pervers au fil du temps. Par exemple, que **les idées se réalisent sans que les jeunes restent associés au processus, une fois l'idée réalisée difficile donc de retrouver l'adhésion des jeunes.** Ou encore, que tous les bénéfices soient au profit des associations ou du politique et/ou que ceux-ci demandent finalement aux jeunes de se taire car leurs idées ne nous conviennent pas en tant qu'adultes. Cette exemple illustre parfaitement l'instrumentalisation des associations et indirectement des jeunes, ce qui a pour conséquence de retirer toute légitimité au projet initialement présenté. De plus, cette expérience augmente le sentiment de méfiance développé par les jeunes envers le monde politique et alimente le cercle vicieux dans lequel ils se trouvent. La relation entre le politique et les jeunes peut être qualifiée de "double contrainte", c'est-à-dire que nous leur proposons un choix qui n'en est pas un et quoi que les jeunes choisissent, ils seront perdants. Difficile donc de sortir de cette situation paradoxale.

Identification

Notre expérience de terrain nous amène à constater que **nous ne pouvons pas définir un profil type du public concerné par le phénomène.** Néanmoins, à travers nos statistiques du travail social de rue, nous pouvons souligner que **le public rencontré est majoritairement dans l'adolescence et masculin.** Il est également intéressant de remarquer que très peu de jeunes filles fréquentent les différentes structures, nous interpellent en rue ou participent à la vie de l'espace public.

Contextualisation

Les associations de terrain proposant des actions destinées à un public jeune, aux travailleurs de terrain, et aux habitants, ainsi que les politiques qui agrèent ou subsidient, à court ou à long terme, ces associations et/ou ces actions. De plus en plus, **les contraintes budgétaires et le système politique de distribution des moyens, poussent les associations à être en concurrence alors qu'elles visent les mêmes buts.**

Localisation

Notre action se concentre **sur le territoire de la commune d'Anderlecht** et plus précisément **sur les quartiers de Saint-Guidon, Scheut et Aumale**. Cependant, nous constatons que **le phénomène relevé peut être généralisable** sur l'ensemble du territoire de la commune d'Anderlecht et bien au-delà.

Afin d'approfondir la réflexion, nous pensons que le développement accru du Travail Social de Rue, proposant une approche décalée qui se veut directement au contact du public, peut, partiellement, se justifier à travers ce phénomène. Phénomène qui ne se limite pas à un territoire défini mais tend à s'étendre à d'autres milieux urbains.

2. Analyser et interpréter le phénomène

Causes

Une première cause que nous pouvons attribuer à cette **fracture entre les jeunes et les institutions** - qui se traduit sur le terrain par des sentiments de méfiance et de désarroi de la part des jeunes et que nous constatons au travers des différentes situations vécues au sein du territoire d'Anderlecht - **proviendrait, en partie sur le fond, d'un écart important de conception de l'espace public**. En effet, de la part des jeunes, ils ont une **perception pragmatique, très localisée et «vécue»** alors que **de l'autre côté, il s'agit davantage d'un point de vue collectif, d'une conception sociale et impersonnelle**. Cela se traduit, lors de réunions ou de rencontres réflexives - telles que le contrat de quartier ou les activités communautaires réalisées dans le quartier de Scheut - par des incompréhensions et des désaccords liés à des niveaux différents de perception notamment sur la question du territoire, ce qu'est le quartier de Scheut et de ce dont il a effectivement besoin afin de se développer et d'être plus agréable à vivre.

La volonté politique d'inclure les jeunes dans le développement de leur quartier, dans la vie de celui-ci et dans la participation au sein des différentes dynamiques présentes et/ou en construction s'avère un message fort transmis par les politiciens auprès de la population. Or cette volonté se révèle également une cause du phénomène que nous avons décrit auparavant, en ce sens que celle-ci est restée à l'état de volonté exprimée mais sans concrétisation. En dehors de ça, **la mise en œuvre de ce souhait politique fut trompeuse et instrumentalisante, ce qui a eu pour effet de créer de nouvelles frustrations et un désinvestissement de la part des jeunes.**

Une autre cause à mettre en avant pour expliquer la fracture entre jeunes et institutions provient de ce que nous avons communément appelé **une « logique de consommation »**. En effet, il apparaît que les jeunes de Scheut s'inscrivent dans cette logique par rapport aux différents services, activités et associations qui sont mis à leur disposition au sein du quartier.

Cela se traduit par diverses attitudes telles que la préférence individuelle de consommer des activités s'inscrivant dans l'occupationnel et qui ne demandent qu'une participation ponctuelle - c'est-à-dire une participation sans obligation de s'impliquer personnellement à plus ou moins long terme. A contrario, les actions où il importe pour le bon déroulement du projet que tout un chacun s'inscrive dans une dynamique plus « contraignante » (temps, moyens et implication personnelle durable), ne correspondent pas à leur logique. **Logique intégrée depuis leur plus jeune âge et transmise par le monde adulte qui les place dans cette unique position de consommateurs.** *« Les jeunes savent comment réagir dans la case où on les a mis et dans laquelle ils se maintiennent ».*

Nous constatons un paradoxe entre les valeurs d'une société de consommation/d'immédiateté dans laquelle les jeunes ont grandi et les valeurs d'engagement à long terme utiles pour élaborer des actions. Le jeune se trouve continuellement dans une logique de double contrainte face aux institutions « Soyez réflexif et constructif mais dès que vous parlez trop, taisez-vous ».

Le sociologue Olivier Galland souligne qu'*« on a le sentiment que l'univers culturel des adolescents s'est partiellement homogénéisé, non pas autour d'un « style » unique, bien au contraire, mais autour de l'idée commune que la culture des jeunes est totalement étrangère à la culture classique et à la culture scolaire. (...) Ce n'est pas pour autant que cette culture juvénile est une culture contestataire (même lorsqu'elle en prend l'apparence autour des thèmes du rap), car elle est profondément organisée autour de normes consuméristes et parfaitement intégrée à la société marchande. (...) Cette culture adolescente paraît donc (...) profondément conformiste tout en étant totalement coupée des valeurs et des thèmes culturels qui fondent l'identité collective. »* (Olivier Galland, 2008)

Enfin, pour comprendre l'écart entre les représentations des jeunes et celles des institutions, notamment en terme de projets, **il faut saisir qu'une des particularités des pratiques adolescentes est le rapport entre l'objet culturel et les possibilités d'interactions qu'il peut offrir entre pairs**. Les objets culturels non rentables socialement sont dès lors mis de côté parce qu'ils ne sont pas efficaces dans les interactions avec ceux du même âge. En effet, la possibilité pour les jeunes d'améliorer leurs chances de pouvoir s'insérer socialement dans l'un ou l'autre groupe est plus importante que le risque d'être marginalisés par leurs propres choix.

Au regard des différents textes garantissant les droits des jeunes, notamment la Convention Internationale aux Droits de l'Enfant, quels sont les droits non suffisamment respectés?

Article 12

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Nous constatons qu'à de nombreuses reprises, l'avis des jeunes n'est pas pris en compte ou que cette volonté se traduit mal dans les faits. Au même titre, certains acteurs politiques communaux vantent l'importance de faire participer les jeunes aux différents projets dans leur quartier et de leur laisser une place de premier plan pour s'exprimer. Mais ces paroles et promesses restent souvent veines ou complètement superficielles au point de dégoûter davantage les jeunes et de créer de nouvelles frustrations qui amènent à des tensions supplémentaires au sein du quartier et au renforcement de la stigmatisation des jeunes.

Article 15

1. Les Etats parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique.

2. L'exercice de ces droits ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires dans une société démocratique, dans l'intérêt de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, ou pour protéger la santé ou la moralité publique, ou les droits et libertés d'autrui.

Nous relevons l'existence d'une stigmatisation des jeunes une fois que ceux-ci se regroupent dans un lieu public. Cette stigmatisation découle d'un sentiment d'insécurité éprouvé par les habitants qui préfèrent se focaliser sur l'image donnée plutôt que sur le comportement effectif de ces jeunes lorsqu'ils se regroupent dans un parc ou au coin d'une rue. Les jeunes qui se retrouvent en groupe sont souvent identifiés comme des délinquants avant même d'avoir commis un délit. **Nous remarquons qu'il se développe une rupture intergénérationnelle renforçant la stigmatisation et l'incompréhension ce qui a pour conséquence de conforter le sentiment d'insécurité.**

De plus, rares sont les personnes qui voient ces mêmes jeunes lorsque ceux-ci sont au sein de locaux mis à leur disposition et qui font la démarche d'entamer un dialogue avec eux. En effet, nous pouvons souligner l'étonnement positif des

habitants lorsqu'ils ont rencontré les jeunes lors de réceptions organisées à Scheut : ils les voyaient alors dans un autre contexte et sous un tout autre angle, qu'ils auraient été bien loin d'imaginer jusqu'alors.

Article 19

1. Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.

2. Ces mesures de protection comprendront, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.

Dans les quartiers, une réalité s'offre à nous de manière récurrente en ce qui concerne **l'endoctrinement de certains mineurs dans des organisations de petite et moyenne délinquance qui se développent dans la rue**. Ces organisations touchent tant à la drogue, aux vols de tout type, aux agressions, etc. Des groupements radicaux vont même jusqu'à profiter de la fragilité de certains jeunes pour les influencer ou les pousser à commettre des actes délictueux. Pour ces jeunes, **une fois rentrés dans ce processus, ils se coupent petit à petit des personnes et services ressources pouvant les sensibiliser à certains dangers** et pouvant leur fournir un cadre pour la vie en communauté.

Ce paragraphe écrit en 2014 éclaire une autre réalité qui est apparue entre temps: le phénomène de la radicalisation violente. En 2014, nous parlions de délinquance mais depuis les événements dramatiques survenus en 2015 et 2016 (fusillade au sein de Charlie Hebdo, attentats de Paris, attentats de Bruxelles,...), nous pouvons relire le paragraphe précédent dans une nouvelle perspective. Ce phénomène est aussi une forme de rejet du système dans lequel nous sommes et de recherche de sens ailleurs. **Le travail de mise en lien, de confiance que les acteurs mènent sur le terrain est plus que primordiale. Et il est important de défendre haut et fort le bénéfice de cette prévention.**

Article 24

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible et de bénéficier de services médicaux et de rééducation. Ils s'efforcent de garantir qu'aucun enfant ne soit privé du droit d'avoir accès à ces services.

2. Les Etats parties s'efforcent d'assurer la réalisation intégrale du droit susmentionné et, en particulier, prennent des mesures appropriées pour:

- a) Réduire la mortalité parmi les nourrissons et les enfants ;*
- b) Assurer à tous les enfants l'assistance médicale et les soins de santé nécessaires, l'accent étant mis sur le développement des soins de santé primaires ;*
- c) Lutter contre la maladie et la malnutrition, y compris dans le cadre des soins de santé primaires, grâce notamment à l'utilisation de techniques aisément disponibles et à la fourniture d'aliments nutritifs et d'eau potable, compte tenu des dangers et des risques de pollution du milieu naturel ;*
- d) Assurer aux mères des soins prénatals et postnatals appropriés ;*
- e) Faire en sorte que tous les groupes de la société, en particulier les parents et les enfants, reçoivent une information sur la santé et la nutrition de l'enfant, les avantages de l'allaitement au sein, l'hygiène et la salubrité de l'environnement et la prévention des accidents, et bénéficient d'une aide leur permettant de mettre à profit cette information ;*
- f) Développer les soins de santé préventifs, les conseils aux parents et l'éducation et les services en matière de planification familiale.*

3. Les Etats parties prennent toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants.

4. Les Etats parties s'engagent à favoriser et à encourager la coopération internationale en vue d'assurer progressivement la pleine réalisation du droit reconnu dans le présent article. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Malgré l'offre en matière de prévention sexuelle de la part des services existants, nous rencontrons régulièrement des jeunes nous demandant des informations à propos des moyens de contraception, de la protection face aux IST et nous parlant de leur vie affective et sexuelle. Il n'est pas rare qu'ils nous demandent des préservatifs lors de notre présence en rue. En effet, nous constatons que la relation de confiance installée les pousse davantage à venir nous parler de ces sujets plus intimes et confidentiels car, selon eux, il est plus aisé de venir nous trouver pour parler ou nous demander des préservatifs que de devoir pousser la porte d'une autre institution.

Dans notre travail de prévention et de proximité, nous essayons également que chaque personne ait connaissance et mobilise leurs droits au sujet de leur santé. Par exemple, en 2016, une nouvelle Maison Médicale a vu le jour dans le quartier de Scheut et nous n'hésitons pas à collaborer afin de tisser un réseau solide autour des jeunes et des familles et qu'ils bénéficient d'un réseau de soin de santé accessible.

Article 27

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social.

2. C'est aux parents ou autres personnes ayant la charge de l'enfant qu'incombe au premier chef la responsabilité d'assurer, dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers, les conditions de vie nécessaires au développement de l'enfant.

3. Les Etats parties adoptent les mesures appropriées, compte tenu des conditions nationales et dans la mesure de leurs moyens, pour aider les parents et autres personnes ayant la charge de l'enfant à mettre en œuvre ce droit et offrent, en cas de besoin, une assistance matérielle et des programmes d'appui, notamment en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement et le logement.

4. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées en vue d'assurer le recouvrement de la pension alimentaire de l'enfant auprès de ses parents ou des autres personnes ayant une responsabilité financière à son égard, que ce soit sur leur territoire ou à l'étranger.

En particulier, pour tenir compte des cas où la personne qui a une responsabilité financière à l'égard de l'enfant vit dans un Etat autre que celui de l'enfant, les Etats parties favorisent l'adhésion à des accords internationaux ou la conclusion de tels accords ainsi que l'adoption de tous autres arrangements appropriés.

Bien que l'article appuie le fait qu'il est du devoir des parents d'assurer le bon développement de leurs enfants, lors des échanges en rue nous sommes régulièrement confrontés à des jeunes dont les parents délèguent cette responsabilité aux institutions scolaires mais également aux associations et groupes de pairs. Cette délégation semble renforcer le sentiment de désarroi ressenti par de nombreux jeunes actuellement. Les parents, en concédant une autonomie relationnelle de plus en plus importante à leur enfant, délègue leur autorité - à ne pas confondre avec autoritarisme - au groupe de pairs. Il n'y a donc plus un seul modèle de référence joué par le parent, c'est au jeune à se débrouiller seul pour se « réaliser ». Mais cette transformation va s'opérer au travers de fortes contraintes exercées par le groupe notamment autour de l'image de soi et de l'apparence. Ne pas suivre les codes culturels du groupe d'appartenance expose alors au risque de faire l'objet de stigmatisation et de victimisation.

Ressources et dynamiques positives

Quelques exemples de ressources positives identifiées sur notre territoire :

- **La mise en relation informelle des Travailleurs Sociaux de Rue avec les jeunes.** Cette relation de confiance qui se crée nous paraît primordiale pour effectuer un travail social de qualité.

- **Les synergies entre associations qui permettent de développer les réseaux autour du jeune** (Service de Prévention de la Commune d'Anderlecht, Infor Jeunes Bruxelles, Maison de Quartier, Maisons de Jeunes, Projet de Cohésion Sociale, Ecoles Secondaires, Projet Pédagogique Particulier,...)

- **Le constat posé par les jeunes quant à leur situation et à leur quartier** : ils se rendent bien compte que le lieu dans lequel ils évoluent pose problème, et qu'eux-mêmes sont stigmatisés par les habitants. Le territoire d'Anderlecht est morcelé en quartiers qui ont leur vie propre. **Les jeunes y sont identitairement attachés, ce qui provoque une forme de concurrence entre quartiers.**

- De ce constat provient **une motivation chez les jeunes, et un désir d'implication pour améliorer leur situation et celle du quartier.** Même si cette motivation est

parfois maladroite et se heurte à diverses contingences, l'origine de cette motivation reste présente, et la réalimente régulièrement.

Questionnements et hypothèses

Au vu des différents constats réalisés, nous émettons l'hypothèse qu'**une meilleure coordination générale des associations travaillant avec un public « jeunes » offrirait une plus grande visibilité et une meilleure compréhension des rôles de chacun et du travail à mener sur le terrain** surtout lorsque nous savons que le public et le cadre de travail ne sont pas toujours identiques. D'autant plus que les intérêts institutionnels ont souvent beaucoup d'influence sur les débats et les actions initiées. **Le monde des institutions sociales fonctionnant lui aussi comme un marché, il ne faut pas s'étonner de voir des logiques de consommations de la part du public envers les services sociaux.** Cette dynamique n'incite pas à placer la question éducative au centre du débat et contribue par conséquent à renforcer les sentiments de méfiance et de désarroi des jeunes par rapport aux institutions.

Un autre élément à ajouter est **la déconnexion qu'il existe entre le monde politique et la réalité sociale.** Si le jeu démocratique donne la prévalence à l'intérêt collectif sur l'intérêt particulier cela ne peut se faire qu'à travers une explicitation des problématiques et des choix. Or, les discours tenus par certains de nos dirigeants, les différentes décisions prises par nos gouvernements qui visent à détricoter les derniers filets d'aide, la criminalisation et la stigmatisation de plus en plus accrues des personnes avec lesquelles nous travaillons ne sont que **des attaques au respect des droits fondamentaux de chacun.** La rupture entre la sphère politique et certains jeunes que nous côtoyons est de plus en plus grande. Ces derniers préférant **se mettre à la marge d'un système dans lequel ils ne se sentent pas inclus et dont ils ne perçoivent plus le sens.**

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance à un lieu et l'occupation de l'espace public, nous soulignons le fait qu'**il y a toujours une différence entre la perception objective d'un espace et son intégration subjective.** La phrase d'Alfred Korzybsky est à cet égard révélatrice : « *La carte n'est pas le territoire.* » Ne serait-il pas pertinent de faire un travail qui reprendrait cette idée et qui veillerait à pouvoir l'explicitier pédagogiquement aux acteurs du quartiers, aux jeunes? De même, il serait utile d'avoir un plan - au propre, comme au figuré - qui permet aux jeunes ou moins jeunes qui se retrouvent « perdus » dans l'espace public de pouvoir s'orienter, non pas en faisant référence à des normes ou des directions propres mais à un cadre extérieur. Cette objectivation offrirait donc la possibilité aux personnes d'exprimer leur subjectivité et d'entrer en relation en vue d'offrir des pistes d'intervention.

Eventuels apports de la contre-épreuve

Après avoir pu échanger, à travers diverses réunions et rencontres formelles et informelles, avec plusieurs acteurs tels que les Maisons de Jeunes, les travailleuses sociales de rue du service prévention de la Commune d'Anderlecht, les gardiens de la paix, le coordinateur de la Maison de Quartier Scheut, les travailleurs du Centre Culturel d'Anderlecht, les travailleurs de l'asbl Periferia ainsi que les autres services AMO, nous avons pu renforcer et conforter nos hypothèses précédemment exposées.

En ce qui concerne la notion de désarroi, Martin Dekeyser, dans son article « Le jeunes face à une double morale » explicite ce phénomène : *« Nous sommes en train d'écraser la jeunesse sous le poids de l'idéal et de l'enfermer dans une injonction paradoxale qui produit au final davantage de conformisme et d'aliénation que de liberté. D'un côté, nous favorisons et valorisons l'expression sans entrave des jeunes au nom de l'irréductibilité individuelle qu'ils manifestent. De l'autre, nous les dévalorisons et les sanctionnons lorsque l'expression de cette irréductibilité ne manifeste pas l'idéal de l'individu de droit qu'elle est censée incarner. Nous ne mettons plus en place les moyens de produire concrètement cet idéal puis reprochons aux jeunes qu'il leur fasse défaut. Mais comment pourraient-ils manquer de ce qui est censé émaner d'eux d'emblée ? »*

Face au sentiment de méfiance, on pourrait penser que les jeunes développeraient un mouvement en vue de changer les choses mais le sociologue Jacques Goguen, dans son article « Ascension et déclin des mouvements de jeunes », attire l'attention sur les conditions qui pourraient amener à une démarche structurée et revendicative : *« Si le système social ne parvient pas à intégrer les jeunes qui consentent à ce sacrifice, en particulier économiquement, on peut s'attendre à ce qu'ils manifestent violemment leur mécontentement à l'égard d'un monde adulte leur paraissant illégitime, dans la mesure où il monopolise indûment les places et le pouvoir. Nous sommes exactement dans la situation où cette prédiction devrait se vérifier. Car si la jeunesse jouit maintenant d'une plus grande autonomie dans la famille-club, ainsi que d'une plus grande reconnaissance individuelle et collective, son avenir ne peut que lui paraître sombre sur le plan matériel. Dans ces conditions, il est envisageable que réapparaissent des mouvements de jeunes virulents, renouant avec la critique politique de l'ordre établi. Les mouvements qui s'en prennent à la mondialisation de l'économie sont peut-être à cet égard un signe annonciateur des conflits générationnels à venir.*

Cependant, le plus surprenant est que, dans l'ensemble, les quinze-trente ans ne bronchent pas, alors qu'ils sembleraient avoir toutes les raisons de se révolter. Il n'est pas rare qu'ils n'aient ni emploi, ni avenir, ni argent, ni logement, et qu'ils soient tenus de demeurer chez leurs parents jusqu'à un âge jamais vu, en tout cas depuis le blocage démographique des communautés paysannes médiévales, communautés dont on se souvient justement qu'elles avaient donné lieu à l'essor des premiers véritables embryons de la culture jeune. Même l'exception relative constituée par la révolte des jeunes qui cumulent les motifs d'exclusion sociale fondés sur les origines ethniques (les jeunes des agglomérations péri-urbaines de la région parisienne, par exemple, ou encore ceux des vieux quartiers ouvriers, en Amérique ou en Grande-Bretagne) ne débouche pas sur une contestation un tant soit peu systématisée. Pour la plupart, les jeunes de la génération du « No future », comme leurs benjamins, restent étrangement sereins. D'aucuns pourraient croire qu'ils reculent pour mieux sauter, mais il y a de bonnes raisons de penser que s'ils n'ont pas encore mis la scène urbaine à feu et à sang, c'est parce qu'ils se satisfont du statu quo. Les conquêtes des générations antérieures continuent de fonctionner comme une compensation efficace.

Par ailleurs, il existe une autre raison, théorique cette fois, qui donne à penser que la révolution juvénile, dont 1968 aura été l'apothéose, est pour l'essentiel derrière nous, au même titre que la révolution féministe, par exemple (le parallèle entre les deux émancipations n'ayant d'ailleurs rien de fortuit). Elle se résume dans une formule : le paradoxe de Tocqueville. En s'intéressant au destin des sociétés démocratiques, Tocqueville a découvert très tôt, en effet, un phénomène assez singulier. Contrairement à ce qu'on serait enclin à croire, ce n'est pas lorsque les conditions sont les plus inégales que les acteurs sociaux tendent le plus à se révolter, mais, au contraire, lorsque les conditions sociales s'égalisent. Aussi l'interprétation des origines des mouvements de jeunes doit-elle être nuancée. Ce n'est pas au moment où la frustration qui paraît avoir été leur source s'est montrée la plus intense qu'ils se sont manifestés avec le plus de force, mais, au contraire, au moment où elle s'est amenuisée.

Ainsi s'explique le fait que les mouvements de jeunes n'ont cessé de gagner en ampleur au fur et à mesure que leur condition s'améliorait. Le phénomène est particulièrement frappant dans l'après-1945. Il s'est produit à ce moment-là une démocratisation massive de la famille, surtout dans les pays protestants, pour commencer, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la Suède, avant de gagner le reste du monde occidental. Or c'est précisément à partir de cette époque que la contestation juvénile a pris son essor. Il n'y a ici nul hasard. Dans l'amélioration objective de leurs relations avec leurs parents et le monde adulte, les jeunes ne percevaient qu'une chose : le fait que leur situation d'exclusion sociale et de soumission prolongée à l'autorité adulte n'était pas intemporelle. Si les choses allaient un peu mieux, c'est qu'elles pouvaient être changées bien davantage. Dès lors, leur situation leur semblait d'autant plus insoutenable qu'elle leur paraissait pouvoir être améliorée. C'est ainsi que la démocratisation de la famille, bien réelle depuis deux siècles, n'aura fait qu'inciter davantage les jeunes à la révolte.

Il est possible de renverser la perspective, maintenant, pour en tirer une vue prospective. S'il est vrai que la grande explosion des mouvements de jeunes s'est produite, paradoxalement, à partir du milieu des années 1950, du fait d'une libéralisation de la famille et d'une amélioration générale de la situation des jeunes, alors il y a lieu de penser, dans l'autre sens, que la dégradation relative de leur statut économique, jointe aux avantages qu'ils ont acquis, n'est pas de nature à les pousser à des comportements de rupture. De ce point de vue, il se pourrait, toutes choses demeurant égales, que la période historique la plus intense des mouvements de jeunes (tous types confondus) soit, pour l'essentiel, derrière nous. »

Ces quelques lignes mettent en lumière toutes **les difficultés qu'ont les jeunes à se mobiliser. Cette mise en mouvement doit venir de ceux qui disposent des clés, c'est-à-dire des adultes.** C'est à ces derniers de leur transmettre le savoir et le savoir-faire qui aideront les jeunes à s'émanciper et à inscrire leurs demandes individuelles dans une dimension collective, avec tout ce que cela comprend de contraintes et de freins.

Quelles sont les hypothèses stabilisées ?

- Une meilleure coordination entre les services et les institutions subsidiaires permettrait une plus grande cohérence de l'action proposée tant auprès des jeunes que des associations.
- Un travail de mise en lien sur le terrain qui serait à la fois relationnelle et professionnelle pourrait éviter

que certains jeunes ne s'enferment dans des dynamiques négatives.

- Nous faisons l'hypothèse que **pour que les jeunes puissent passer d'une dynamique de consommation à une participation active, il est nécessaire de rendre compte auprès de ceux-ci de leurs potentialités et de leurs difficultés mais aussi de relayer cela auprès des pouvoirs politiques.** Ce travail ne peut être fait que si nous leur donnons d'un côté les clés d'une participation à la vie publique et de l'autre, une amélioration de leurs conditions de vie.

3. Agir

Hypothèses d'intervention

- La mise en place d'une dynamique globale, à travers le soutien de plateformes **qui visent à renforcer la cohésion et la cohérence entre les associations en clarifiant les missions et le cadre de chacun** afin de permettre une meilleure collaboration entre les services et une meilleure information auprès du public.
- Le Travail Social de Rue associé à la cartographie des services permet d'initier un contact plus proche du public en offrant la possibilité au travailleur d'être au sein du milieu de vie des jeunes, de proposer une meilleure lisibilité de l'offre sociale au sein de la commune, d'effectuer un accompagnement physique des jeunes vers d'autres associations ainsi que de rencontrer directement les autres acteurs du terrain.
- Le développement d'actions communautaires menées avec les jeunes et se portant sur la parole - ou le déficit de discours - de ceux-ci afin de leur offrir des moyens et outils de communication. Dans l'immédiat, cela renforcerait le dialogue entre les jeunes et les autres habitants et éviterait le recours systématique à des comportements violents. Ensuite, cette dynamique de participation collective peut être la mise en lumière du processus citoyen, à savoir la capacité de chacun à articuler individuel et collectif.

Présentation des actions

Cartographie

Le projet cartographie a **pour objectif de répertorier les différentes institutions d'Anderlecht avec lesquelles l'AMO TCC Accueil pourrait collaborer** ou orienter le public dans un souci de lui apporter des réponses adaptées aux problématiques rencontrées. Nous avons rendu visite à de nombreuses associations se trouvant sur Scheut, Cureghem et Saint-Guidon. Après chaque visite, un rapport et une fiche comprenant toutes les coordonnées, activités et projets de l'association sont mis en ligne sur notre site internet.

Tout d'abord, nous repérons plusieurs éléments justifiant la mise en place d'un tel projet dans le dernier arrêté de 2008 du gouvernement de la Communauté Française concernant les conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'Aide en Milieu Ouvert.

En effet, dans cet arrêté dont l'objectif principal est de réaffirmer le caractère complémentaire et supplétif de l'aide fournie par les AMO dans le cadre de l'aide spécialisée, nous pouvons trouver divers éléments comprenant des injonctions d'orientation vers des services adéquats ou de première ligne. Nous y trouvons donc **la nécessité d'orienter** prioritairement notre public vers d'autres institutions de première ligne si celles-ci sont plus adéquates. **Il est alors indispensable de se constituer une connaissance approfondie des divers partenaires afin d'orienter au mieux les personnes selon leurs demandes.** Dans cette optique, la création d'outils particuliers tels que celui de la cartographie nous apparaît indispensable. De manière plus générale et sans forcément se référer au nouvel arrêté, nous pouvons affirmer que le projet cartographie rencontre un des aspects fondamentaux du travail en AMO qui est la prévention, tout en favorisant le rôle d'interpellation.

Nous avons également élaboré le « **Mini Plan** » qui est une carte en version papier reprenant les institutions ressources. Cet outil reprend un plan de la commune d'Anderlecht sur lequel sont répertoriées certaines institutions dont notre public peut avoir besoin. Une dimension préventive est relevée du fait que, contrairement au guide social, cet outil est distribué aux jeunes qui peuvent l'utiliser en cas de besoin sans nécessairement attendre le passage des travailleurs sociaux de rue et sans nécessairement devoir se rendre aux permanences.

Travail Social de Rue

L'objectif premier du Travail Social de Rue est **d'aller à la rencontre des jeunes sur les lieux qu'ils fréquentent et de leur offrir une aide là où il n'y a pas de structure tout en essayant (si besoin est) de les réorienter vers l'AMO ou d'autres services à même de leur apporter une réponse à leurs besoins.** De cet aspect résulte un enjeu préventif car la présence en rue offre la possibilité d'intervenir avant que les difficultés ne surviennent ou que la situation du jeune ne s'aggrave. Il en découle une dimension communautaire, car le Travail Social de Rue ne se résume pas à la seule relation avec les jeunes mais est également **une mise en relation avec les différents intervenants du milieu.** En favorisant le travail en réseau, nous créons du lien avec les services et pouvons dès lors relayer les problématiques rencontrées. De même, par cette mise en réseau et la mobilité des travailleurs sociaux de rue nous essayons d'éviter que les relais vers notre service ou vers une autre institution ne soient simplement formels. Nos travailleurs peuvent se déplacer, au besoin, pour aller rencontrer les jeunes dans les structures auxquelles ils sont attachés ou les accompagner vers un autre service et assurer de cette manière un véritable relais.

La démarche d'intervention : une démarche de compréhension

Le travailleur social de rue est en contact permanent avec les codes de la rue. Ce contact l'oblige à définir une grille de lecture. Se rendre compte et connaître le système de référence de l'autre passe par l'écoute, par l'information, par une temporalité. Or, être travailleur social de rue ne met pas à l'abri de préjugés et face à certaines situations qui peuvent être perçues comme dangereuses pour des mineurs, il ne faut pas oublier de faire un travail sur soi afin de ne pas intervenir de manière inappropriée.

Le travailleur social de rue comme lien

Aller en rue consiste également à tenter d'offrir aux personnes des aides auxquelles elles ont droit mais sans pour autant y avoir accès, et ce pour diverses raisons. Le travailleur social de rue se retrouve alors entre les institutions sociales et les personnes : il a un rôle charnière car d'une part, il travaille avec les institutions du réseau et d'autre part, il maintient un lien avec les usagers de la rue. Cette position peut permettre d'établir ou de rétablir un contact entre les usagers et les institutions sociales. Dans ce rôle d'intervenant charnière, de traducteur, de passerelle vers les institutions, nous avons

choisi de ne pas nous engager dans des processus d'aide sur la longue durée mais d'orienter prioritairement les personnes en les accompagnant vers les institutions capables de les aider directement ou vers la permanence de l'AMO afin de pouvoir toujours garder une place de relayeur sans compromettre la relation à l'autre.

Processus d'intervention

Il existe toute **une gamme de méthodes d'intervention disponibles pour l'intervention sociale de rue**. Nous avons décidé dans un premier temps d'adopter une seule méthodologie pour baliser notre intervention tout en ayant à l'esprit qu'elle devra être évaluée et adaptée en fonction des contextes d'interventions. Cette démarche se réfère aux diverses approches enseignées dans les formations en intervention sociale et aux processus de résolution de problèmes.

Nous pouvons la décomposer en quatre dimensions :

1. Créer un lien de confiance avec la personne.

La relation à l'usager se construit au fil du temps. En effet, lors de passages en rue, on échange des formules de politesse, quelques regards. On se revoit quelque temps plus tard et un jour, la discussion s'engage et l'intervention peut se mettre effectivement en place. Si lors de ces rencontres la personne est négative face à la présence du travailleur social, il vaut mieux que celui-ci ne soit pas envahissant. Il faut attendre le bon moment pour qu'une confiance mutuelle s'installe dans ce cadre particulier qu'est la rue. Cette démarche permet aux protagonistes de tisser des liens qui s'inscrivent dans le cadre AMO mais qui ne s'y résument pas. Le travailleur social est, en rue, dans une position particulière car s'il est présent au nom de son institution, les personnes qu'il rencontre sont là car elles parcourent un espace public. On se rend compte rapidement de la difficulté de concilier un rôle et une fonction avec une démarche moins formelle car située dans le cadre extérieur. C'est en cela que réside toute la difficulté de la rencontre : lorsque les premiers échanges ont lieu, il faut être particulièrement attentif à ne pas renforcer les préjugés ou induire en erreur notre interlocuteur sur notre rôle et notre fonction. En effet, nous constatons que la plupart du temps, les travailleurs de rue sont soit confondus avec des policiers en civil, soit assimilés à des travailleurs de rue de la sécurité prévention qui dépendent directement des pouvoirs communaux. Pour éviter cet amalgame, nous avons établi un plan de communication à destination des personnes rencontrées en rue car la confusion peut être préjudiciable pour le travail social.

Premièrement, les travailleurs sociaux de rue n'ont pas le même rôle ni la même fonction que les agents de sécurité prévention dont les missions tournent autour des questions de sécurité. Dans ce cadre, la confusion peut entraîner de la part de notre public une mauvaise compréhension de nos missions et de nos objectifs. Ensuite, contrairement aux agents de prévention, nous ne dépendons pas des pouvoirs locaux. Lorsqu'on sait, suite à notre travail d'observation, que certains jeunes sont particulièrement remontés contre les pouvoirs publics, être confondus comme agents communaux ne nous aidera certainement pas. Troisièmement, nous avons eu des échos, en dialoguant avec certains jeunes, qu'il existe des tensions dans certains quartiers avec les travailleurs de la sécurité-prévention suite, notamment, à des problèmes liés à des promesses non tenues concernant l'offre d'activités dans les quartiers.

2. Connaître la situation dans sa globalité.

Une importance est accordée à l'information sur la réalité globale de la personne : sa famille, ses amis, sa santé, l'école, ses projets. Cette collecte de données primaires permet de mieux connaître le profil de la personne et sa situation mais il faut laisser le temps pour permettre à l'autre de prendre pied dans la relation d'aide. Cette démarche permet de faire l'évaluation informelle des besoins de la personne pour être préparé à répondre à ses demandes lorsqu'elle se sentira prête. Lors de ces rencontres, le travailleur social de rue ne doit pas venir avec un projet prédéfini. Il doit offrir un espace pour permettre aux différentes demandes d'émerger. On peut rester des mois, des années en contact avec des usagers sans qu'aucune demande d'aide ne soit formulée. Bien sûr, le travailleur ne restera pas statique et tentera de faire passer son message de prévention. Après plusieurs rencontres, au fil de la relation, certains usagers vont commencer à formuler d'autres demandes. Par exemple, l'orientation vers d'autres institutions comme les CPAS ou différents services d'aide sociale.

3. Etablir la priorité des besoins de la personne (et de son entourage).

Dès qu'on commence à comprendre la personne et sa situation, il devient nécessaire de formuler des plans d'action appropriés aux circonstances rencontrées. C'est sur le besoin immédiat de la personne que le travailleur social de rue misera. La nature complexe de ce travail est due, en partie, au fait qu'il implique de comprendre comment la situation est perçue par la personne et de l'analyser tout en sachant qu'il n'est pas toujours facile pour les gens cherchant de l'aide d'exprimer leurs besoins ou de mettre des mots sur leurs difficultés.

4. Accompagner la personne vers un relais.

Il est souvent difficile de faire du Travail Social en Rue, car il faut faire le lien vers d'autres institutions lorsqu'on n'est pas en mesure de répondre à la/les demande(s). En effet, la population qui se trouve en rue peut être confrontée à de multiples problématiques. Cela sous-entend que le travailleur social de rue sera peut-être amené à jouer un rôle « charnière » non pas avec une seule institution mais bien avec plusieurs. Il doit dès lors tisser des liens entre les institutions et le bénéficiaire tout en étant présent pour faciliter le relais.

Lors de ce relais, des incompréhensions peuvent naître entre le représentant de l'institution et le bénéficiaire. Celles-ci peuvent entraver l'aide apportée, car le bénéficiaire ne possède pas toujours les codes qui permettront à sa demande d'être entendue surtout si celui-ci est issu d'un milieu très défavorisé (pensons à un manque de maîtrise du français). Par conséquent, le travailleur de rue peut jouer un rôle de tiers car il a développé une relation de confiance et de proximité qui lui permet de saisir l'ensemble des besoins de la personne.

4. Évaluer l'action

Parmi les trois actions présentées en 2014, l'une d'elle n'a pas donné entière satisfaction.

Contrat de Quartier de Scheut

En effet, **notre action de soutien de la parole des jeunes dans le cadre du Contrat de Quartier de Scheut n'a pas complètement été mise en oeuvre et la partie qui l'a effectivement été, n'a pas atteint les objectifs escomptés.** Un premier volet "Scheutuvois" a permis de promouvoir la parole des jeunes au sein de ce Contrat de Quartier, par le biais de la photographie instantanée et par leur participation active aux réunions. Un deuxième volet "Scheutudis" n'a, par contre, lui, pas suffisamment été mis en oeuvre pour pouvoir atteindre les mêmes objectifs de promotion de la parole des jeunes par le biais de l'outil "théâtre-forum". L'outil théâtre est méconnu auprès des jeunes du quartier. Les premiers ateliers n'ont eu que très peu de succès et le projet a pris la forme de tables de discussions qui se sont très vite épuisées.

Mais au-delà de ces raisons, c'est **la légitimité des politiques et des associations investies dans le Contrat de Quartier de Scheut qui en ont pris un coup comme l'explique notre constat de départ.** A cette période, en début 2015, suite à des décisions prises entre services (services communaux, asbl,...), plusieurs violences

symboliques ce sont mises en place et ont été très mal perçues pour les jeunes du quartier. En réaction et face à leurs difficultés d'exprimer de manière adéquate leurs critiques, différents actes à l'encontre des acteurs sociaux ont été commis (tentatives d'intimidation, agressions verbales, faits de délinquance sur des bâtiments, vols,...) Il a donc été décidé de suspendre provisoirement les actions collectives et de renouer les liens de manière informelle, notamment **via le Travail Social de Rue. Cet outil a une nouvelle fois prouvé son efficacité en terme de réduction des violences visibles et invisibles et de préservation des liens avec une jeunesse qui se distancie des institutions.**

Actuellement, à la Maison de Quartier de Scheut, un poste de travail a été reconduit et la personne travaille essentiellement en réseau, consolide de multiples collaborations. Les actions ont donc pris une toute autre forme. Repartir sur de bonnes bases a été bénéfique pour tous les acteurs qui ont été concernés par le Contrat de Quartier de Scheut. Sa durée, au bout de 4 ans, est terminée mais un nouvel équilibre a été trouvé pour poursuivre les actions et/ou en faire naître d'autres. Néanmoins, **nous nous rendons compte que les jeunes adolescents ont été quelque peu délaissés, que les actions continuent en majorité pour les familles et les jeunes enfants. Encore une fois, le public adolescent principalement masculin, a été mis de côté par un phénomène de mise à distance mutuelle entre les jeunes et les institutions.** Nous pouvons faire un parallèle avec les NEET (Not in Education, Employment or Training) que notre société qualifie de personnes en dehors du système, incapables de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle mais qui, pour certains, se définissent eux-mêmes comme marginaux.

Cartographie

Quant à la version papier de la cartographie, intitulé le « Mini-Plan », **nous devons sans cesse le rééditer dans un nombre d'exemplaires toujours plus grand.** En effet, au fur et à mesure des éditions, **l'outil est réellement intégré dans le travail de nombreux professionnels qui sont en contact avec des jeunes et des familles d'Anderlecht.** Certes, c'est une action qui a été pensée à destination des familles afin d'avoir, en un clin d'oeil, connaissance des associations d'Anderlecht qui peuvent leur venir en aide sur différents sujets (emploi, santé, jeunesse, enfance,...) et à différents niveaux (suivi social, suivi psychologique, suivi juridique, diffusion d'information, aide aux devoirs,...). Dans les faits, nous remarquons que cet outil est majoritairement utilisé par des professionnels qui eux-mêmes font le relais auprès du public cible principal, à savoir les familles et les jeunes d'Anderlecht.

Par contre, **le projet de cartographie**, telle qu'imaginé jusqu'à présent, **n'est pas suffisant pour que les jeunes et les familles comprennent et maîtrisent le cadre de travail et les missions de chaque service**. Nous constatons que cette compétence n'est déjà pas maîtrisée par une série de professionnels. Il est donc difficile pour que le public l'acquière aisément. **La cartographie est un outil d'informations et pour qu'il dépasse ce simple objectif, il faut qu'il soit accompagné de discussions directes et répétées sur le cadre et les missions de chaque service**. Les jeunes et les familles que nous rencontrons peuvent donc assimiler cette information supplémentaire au fur et à mesure du temps.

Travail Social de Rue

En ce qui concerne le Travail Social de Rue, cette action a effectivement été mise en oeuvre depuis plus de 5 ans au sein de l'AMO TCC Accueil par un binôme. Un duo mixte au niveau du genre car composé d'une femme et d'un homme mais aussi mixte dans leur approche liée à leur différente formation d'assistant social et d'éducatrice. **Depuis septembre 2016, nous avons fait le choix de renforcer ce binôme** grâce au bénéfice d'un emploi Rosetta. Ils sont maintenant trois à **proposer le cadre AMO hors des murs et à créer du lien avec les jeunes en dehors des murs de l'AMO TCC Accueil durant 5 après-midi par semaine et auprès d'un réseau d'associations/de commerçants qui peuvent être considérés comme des ressources positives**.

Cette action est **toujours en continuelle adaptation au terrain de zonage mais aussi et surtout aux personnes qui l'incarnent**. Cet élément est donc, selon nous, un point fort comme un point faible. Le Travail Social de Rue porte ses fruits à long terme. **Il est important d'être régulier dans la présence en rue et c'est au fur et à mesure du temps qu'un lien de confiance se crée avec notre public**. Cette relation est très interpersonnelle et il est difficile de remplacer un travailleur social de rue pour un court terme car le travail de mise en confiance est à reprendre depuis le début. Un jeune peut donner sa confiance à l'un mais pas à l'autre. **Les mouvements de personnel influent donc fortement sur la qualité du Travail Social de Rue et il est important d'être rigoureux sur le temps passé à l'extérieur et sur la récurrence des lieux visités** (Maisons de Jeunes, sorties d'écoles secondaires, parcs et plaines de jeux, snacks et commerces,...)

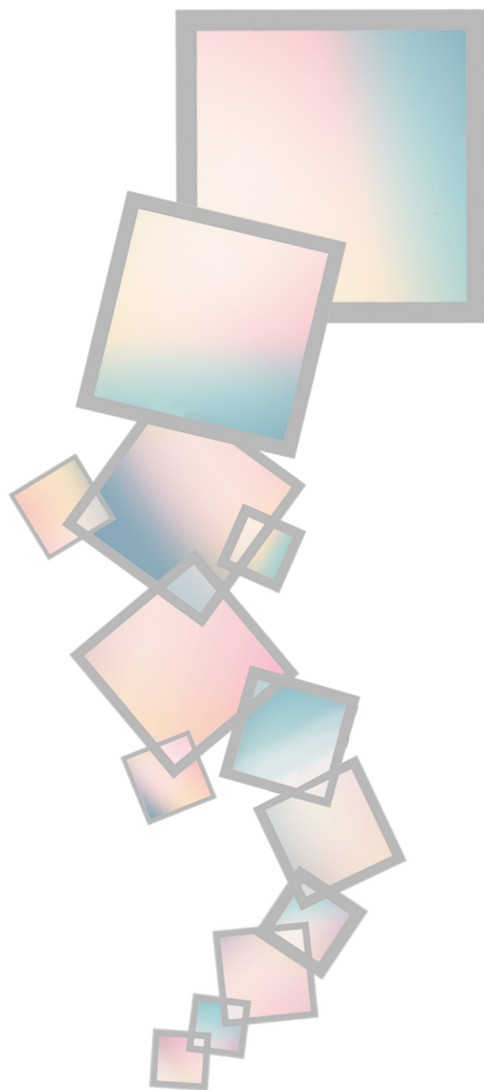
Cela demande du temps avant de voir arriver les premiers résultats mais cette démarche permet d'aller à la rencontre de ceux qui ne seraient jamais venus chez nous par un autre moyen. **Cela complète les multiples actions de l'AMO**

TCC Accueil dont la particularité est d'essayer de toucher toutes les tranches d'âge et tous les profils, de jeunes, comme des adultes afin de ne léser personne.

Le Travail Social de Rue a déjà prouvé de nombreux bénéfices. Nous disons souvent d'eux **qu'ils sont le baromètre d'un quartier, qu'ils tissent des liens, qu'ils créent un réseau de ressources, qu'ils sont le fil rouge qui évite les ruptures et favorise les transitions,...**

En Conclusion

Ce travail de prévention n'a pas de prix dans une société de plus en plus sécuritaire où on demande aux individus d'être autonomes, responsables et pro-actifs. Il est précieux dans une société où **on voit apparaître des formes de radicalisation violente qui sont le symptôme d'un mal-être, d'un rejet des valeurs du système actuel pour trouver du sens ailleurs**. Nous remarquons que depuis les événements tragiques liés au terrorisme ces deux dernières années, le contraste entre le sécuritaire et la prévention est d'autant plus fort. Cela motive pour redoubler d'efforts et **mettre en avant le travail fourni par la prévention: un travail de proximité et de confiance**. Nous avançons totalement à contre-courant du détricotage du secret professionnel que le secteur social est en train de vivre en ce début 2017 mais il faut tenir bon grâce à ces actions qui rencontrent les jeunes dans leur milieu de vie et en plein coeur de l'espace public.





1. Description du phénomène

Constat

Le phénomène observé nous parvient principalement des écoles qui constatent, en classe mais surtout dans les cours de récréation, **une augmentation des règlements de comptes entre élèves** et d'autres problèmes **qui semblent découler de l'emploi que les jeunes font des réseaux sociaux**. De plus, les harcèlements utilisent les réseaux sociaux comme une porte-voix numérique.

En réalité, le phénomène des réseaux sociaux n'est pas négatif en soi (même vis-à-vis des jeunes), mais il est très récent. **L'apparition de ce nouveau médium a créé une accélération dans l'emploi que nous faisons tous du numérique**. Cette accélération nécessite un temps d'adaptation de la part de la société. **Lorsque cette adaptation est imparfaite, elle peut occasionner des « expériences-limite »**, c'est-à-dire des usages qui questionnent l'utilisation du réseau social, la limite entre vie privée et publique, le rapport à l'autre, à l'immédiateté, à la spontanéité, etc. Au-delà du phénomène des réseaux sociaux, c'est le rapport que nous développons vis-à-vis des écrans (télévision, ordinateur, internet, téléphonie mobile, etc.) qu'il faut analyser ici. **Le rapport à l'informatique, à la manière de « consommer » et de « digérer » les images a changé, de même que la capacité qu'a l'individu à s'exprimer, avec une portée plus large et pas toujours contrôlée.**

Ces "nouveaux" médias sont souvent le théâtre d'expériences-limite chez les jeunes dont les répercussions posent problème dans les cours de récréation. En posant la problématique de la sorte, nous voyons bien que **la prévention ne passera pas par une stigmatisation de l'outil** (dire que « internet c'est une drogue » et que « les réseaux sociaux sont dangereux ») **mais par une compréhension de l'objet et une réflexion sur les bons et les mauvais usages.**

Ces mauvais usages se retrouvent chez les jeunes comme chez leurs aînés (parents comme professionnels), notamment la difficulté à distinguer les bonnes informations et les rumeurs, à y voir claire dans la surabondance d'informations et de prendre un recul critique. Chez les jeunes comme chez les plus âgés, la relation à l'information est biaisée.

Sources

Les cas d'expériences-limite nous parviennent principalement **à travers les écoles**, comme nous l'avons dit. Professeurs et/ou direction nous font part de leurs difficultés à comprendre et/ou à gérer des problèmes qui surviennent entre les jeunes.

Des parents qui viennent dans nos permanences sociales nous font également part de comportements qu'ils considèrent comme problématiques chez leur enfant. En fait, la question du jugement parental est elle-même une donnée du problème, tant ces derniers se montrent parfois peu à l'aise avec les nouveaux médias. En effet, plusieurs adultes semblent avoir l'impression de ne plus avoir de place en tant que parents dans la relation que leurs enfants développent face aux médias, les professeurs aussi ont parfois ce sentiment et commettent parfois des erreurs à ce sujet. Ce problème crée alors **deux tendances opposées** :

1. **Une forme de délégation** : le parent laisse l'enfant utiliser les nouveaux médias comme ce dernier le souhaite, soit parce que l'adulte trouve que cette relation est positive, soit parce qu'il ne sait pas faire autrement.

2. **Une interdiction et une stigmatisation** : le parent sait qu'il existe des expériences-limite, mais il les voit comme étant une conséquence inéluctable au simple usage du média. Il développe alors un discours prohibitif face à ses enfants.

A l'intérieur de ces deux tendances, l'usage que l'enfant fait des réseaux sociaux est mal encadré et les parents manifestent une difficulté à se penser comme ayant une réelle prise sur cet outil.

Quantification

Il est difficile de quantifier ces expériences-limite, tant on peut supposer qu'elles ne sont pas uniformément reportées. Dans nombre de cas, la pression sociale (du milieu des jeunes, de la classe ou de la famille) peut empêcher que le problème ne soit connu des institutions. Des tentatives de quantification sont pourtant effectuées: **Clicksafe**, le site web de Child Focus **annonce que le nombre d'enfants harcelés sur internet serait d'un sur dix**. 2,4% des jeunes seraient régulièrement confrontés au phénomène.

De notre côté, **depuis 3 ans, 9 écoles d'Anderlecht** nous ont fait des demandes pour organiser **une animation de prévention sur le thème des réseaux sociaux**. Ces animations ont eu lieu **dans environ 40 classes**, tant en primaire qu'en secondaire.

La décision de produire cette animation a permis **la vente de 100 exemplaires du jeu "Faites le Mur"** auprès d'associations variées telles que: des AMO, des Plannings Familiaux, de Centre Locaux de Promotion de la Santé, des Centre Psycho-Médico-Sociaux, des Antennes Scolaires, des Maisons de Jeunes,... qui se situent en Wallonie, à Bruxelles et même en France et en Suisse.

C'est dire l'intérêt pour le sujet, quel que soit son milieu de vie. **Plusieurs consultations ONE** et écoles nous ont également fait des demandes pour des séances d'information (Point info) sur le sujet des écrans, d'internet et des réseaux sociaux à destination des parents et/ou des professeurs.

Qualification

1. Après une de nos animations dans une école, une institutrice nous a fait part du cas suivant : une élève de 6ème primaire s'est prise en photo dans des poses dénudées et a envoyé ces photos à son petit ami du moment. Une fois la relation terminée, ce garçon décide de les mettre en ligne sur Facebook. La jeune fille a vu les photos d'elle et, avec ses parents, a fait une démarche pour faire supprimer ces photos. Facebook en a retiré une, mais a décidé d'en laisser une autre, au motif que l'image n'était pas en contradiction avec la charte du réseau social. La jeune fille est évidemment choquée de cette décision, d'autant plus que les élèves de sa classe sont à présent au courant de l'affaire. L'institutrice, désespérée elle aussi, nous a demandé s'il était possible de faire quelque chose.

2. Lors d'une autre de nos séances d'informations, nous avons pu écouter une mère de cinq enfants. Celle-ci est certaine qu'aucun de ses enfants ne surfe sur Facebook. Elle pense que les enfants qui vont sur les réseaux sociaux le font à partir de cyber-café, lieu qu'elle interdit à ses enfants. Chez elle, il y a au moins une télévision par enfant, dans chacune de leurs chambres (pour regarder des programmes télévisés ou pour servir d'écrans à des consoles de jeu). La maman ne pense pas que ses enfants puissent utiliser d'autres supports (gsm, tablettes, qu'ils possèdent déjà) comme outils pour aller sur internet. Cet exemple nous semble représentatif d'une méconnaissance de la part de la maman des réseaux comme des écrans, et se traduit par les deux tendances simultanées face aux nouveaux médias (interdiction de Facebook, mais « délégation » face à la télévision)

3. Le traitement de la surabondance d'information pose également question. En effet, plusieurs parents se montrent très réfractaires envers la vaccination. Ces cas nous parviennent soit via nos partenaires ONE, soit via notre présence dans des Points Info ou au CaféLUDO : en effet, de plus en plus de parents nous déclarent ne pas vacciner leur enfant (ou tout du moins limiter au maximum ces vaccins), et ce, suite à des informations qu'ils auraient trouvées sur internet. Lorsque nous leur demandons quelles sont ces informations, les parents nous expliquent qu'ils ont appris que les vaccins peuvent présenter un danger pour leurs enfants (présence de mercure, de produits nocifs) ou encore que ces vaccins inoculent en réalité une puce miniaturisée.

4. Une école secondaire nous a contacté suite à un problème avec plusieurs élèves en rapport avec les réseaux sociaux. Une élève avait créé un groupe Facebook pour

échanger des conseils pour les cours. Très vite, des élèves ont posté sur ce groupe des photos de certains profs et beaucoup ont commenté celles-ci de manière insultante. Un élève a alors prévenu la direction qui a donc découvert ce groupe. Ce cas est assez représentatif de la double difficulté du monde scolaire avec les réseaux sociaux. Tout d'abord, certains élèves ne se rendent pas compte de la portée de leurs actes sur les réseaux sociaux, ensuite les écoles ont des difficultés à réagir (surtout quand elles sont au courant alors que théoriquement elles ne le devraient pas avoir accès à ces données).

5. Nous pouvons aussi citer l'exemple d'un enfant fréquentant le lieu de rencontre parent-enfant avec ses parents. Dès que le GSM de sa maman - l'objet magique - sort du sac, nous assistons à des crises de sa part lorsqu'elle lui signifie clairement que ce n'est pas pour lui. Avec un autre enfant, âgé lui de 5 ans, nous avons constaté qu'il arrivait au début de l'accueil avec un smartphone dont il n'arrivait plus à se détacher. Ce qui nous interpelle d'avantage c'est le caractère mobile des nouveaux outils et la consommation directe qui s'effectue en tout lieu et en tout temps. Ceci nous amène à aborder le rôle du parent car certains nous disent aller à la chasse aux Pokémons dans les parcs, d'autres avouent qu'ils laissent la télévision allumée toute la journée, ... Le regard que les parents portent eux-mêmes sur les médias, ont une influence directe sur le comportement de l'enfant et le pouvoir d'indépendance qu'il peut prendre vis-à-vis de ces outils.

Identification

Dans le cadre de nos missions, **le bénéficiaire final** de l'aide est - et doit rester - **les jeunes de 0 à 18 ans**. C'est donc eux qui seront visés à travers nos actions. Néanmoins, tenter de comprendre ce public comme souffrant d'une problématique qui lui serait propre pose deux problèmes : tout d'abord, cela passerait sous silence le fait que **nombre d'adultes éprouvent des difficultés dans leur propre usage**. Ensuite, outre le fait que les adultes soient touchés par le phénomène, il faut également différencier le rapport des enfants aux médias selon leurs âges, et les effets différents qui peuvent en découler.

Si nous reprenons ici le principe de **la règle « 3-6-9-12 » définie par Serge Tisseron**, qui identifie différents rapports que l'enfant tisse avec la « société des écrans » selon son âge, nous remarquons que les besoins et modes d'investissement varient fortement. Dans une optique de prévention, nous pouvons alors **distinguer les publics concernés et leurs besoins spécifiques** :

- **Parents** (ou adultes en lien avec des enfants) : problème des limites à fixer, problème d'un manque de connaissances sur la « société des écrans » et difficulté d'accompagner des enfants dans leur usage d'internet.

- **Enfants** (écartons ici les enfants trop jeunes : la prévention se fera dans ce cas face à leurs parents). Le passage de l'école primaire à l'enseignement secondaire nous semble ici opportun à relever : l'enfant de primaire n'a pas un accès officiel aux réseaux sociaux, n'ayant pas l'âge légal pour cela (même s'il s'y inscrit souvent quand-même). Il utilise ces réseaux sur le mode de la présentation et de la valorisation de soi. Pour lui, il s'agit bien souvent d'une manière de faire son « autopromotion sociale » en se présentant lui-même sous son meilleur jour. Cette manière de faire peut créer une véritable vulnérabilité face à autrui (puisque l'enjeu est « soi », c'est « soi » qui est immédiatement touché par les attaques des autres).

- **Le jeune de secondaire**, par contre, utilisera bien plus les réseaux sociaux pour se définir à travers les objets, activités et symboles qu'il aime bien. Le rapport entre le signifiant et le signifié est bien plus investi, et crée de nouvelles problématiques (« *untel a mis une feuille de cannabis sur son profil, c'est donc qu'il est un grand fumeur* »). La définition de soi passe par les objets et activités que l'on aime, les thèmes sexualisés sont beaucoup plus apparents, etc. Les jeunes de secondaire constituent donc également un public en soi, qui doit être séparé des élèves de primaire. Le jeune a aussi accès à une surabondance d'informations quand il surfe sur internet et le développement de son esprit critique lui permettrait de prendre du recul.

- Variable sexe

Bien que des modalités, des expressions différentes puissent varier selon le genre, ce dernier n'influe pas sur les enjeux qui traversent l'usage que les jeunes font des réseaux sociaux.

Pour reprendre l'exemple de la jeune fille qui avait retrouvé des photos dénudées d'elle sur internet, nous pouvons supposer que cette situation se retrouve également en plus grande proportion chez d'autres jeunes filles que chez des jeunes garçons. Or, filles comme garçons participent à la problématique, car elle mobilise chez eux les mêmes enjeux (signification du corps, valorisation et dévalorisation de l'individu, rapport à la sexualité, etc.). Couper la situation entre « victimes » filles et « agresseurs » garçons ferait perdre de vue ces enjeux partagés. Notre prévention s'appliquera donc sans distinction de sexe, même si cela ne nie pas les représentations et modes d'expressions qui eux diffèrent selon le genre.

- Variable socioéconomique

Pour ce qui touche à l'aspect socio-économique, certains articles ont situé une fracture numérique entre les familles

dans l'utilisation qui serait faite des outils technologiques. Les familles dans lesquelles les revenus des parents sont moindres auraient certes accès aux nouvelles technologies, mais l'utiliseraient avec moins de « retenue », tant en nombre d'heures passées devant la télé et sur les réseaux sociaux qu'en matière de qualité des informations qui y sont cherchées/visionnées (ce qui participe à créer une sorte de « consommation passive » d'images). Dans les faits, l'accès pour ces familles aux smartphones, réseaux sociaux et programmes divers est bel et bien présent, mais leur usage varie.

Nous remarquons également que **l'ordinateur perd du terrain au profit de smartphone. Ce qui rend l'utilisateur à la fois consommateur mais aussi producteur et diffuseur de son propre contenu.** Exemples: vidéos sur Youtube, échanges d'images sur Whatsapp, échanges anonymes via Ask, diffusion de photos intimes à travers un groupe privé sur Facebook,...

Contextualisation

L'institution scolaire est la principale concernée par le phénomène. **La cellule familiale peut également être touchée** comme lieu de résolution des conflits engendrés par une utilisation problématique des réseaux sociaux. Remarquons que dans la majorité des cas, les problèmes naissent entre les jeunes eux-mêmes (il s'agit donc de problèmes endogènes). Comme les jeunes gravitent entre l'école et leurs familles, leurs problèmes peuvent devenir visibles dans ces deux institutions. **Doivent donc être inclus comme acteurs les jeunes, les parents, les professeurs et membres de l'enseignement, et enfin les professionnels de l'aide à la jeunesse** qui peuvent intervenir à la demande de chacun des acteurs précités.

Internet et les écrans sont omniprésents dans nos vies. Pour les petits comme pour les grands, il nous est difficile de passer à côté. **Tous les lieux de vie du jeune sont donc inévitablement concernés par ce phénomène.**

Localisation

L'usage des réseaux sociaux, de l'internet et de façon plus générale des nouveaux moyens de communication dilue certaines notions. Aujourd'hui, les questions de support et de lieu sont caduques : il est possible de se connecter depuis (presque) n'importe où, et depuis un ordinateur (portable ou non) comme depuis un GSM. Dès lors, **tenter de localiser l'origine du phénomène est donc sans réel intérêt** ; par contre, **le lieu de résolution du phénomène est d'office le lieu où la mise à distance occasionnée par les médias disparaît, c'est-à-dire à l'école.** C'est dans les cours de récréation (et parfois aussi au sein de la cellule familiale) que le problème est relevé, même si ce dernier a commencé en

2. Analyse et interprétation

Quelles sont les causes possibles du phénomène ?

Nous avons vu que **l'apparition de toute une série de nouveaux médias** et en particulier des réseaux sociaux **a amplifié certains comportements dont notre rapport aux écrans**. Cette modification nécessite une adaptation, tant au niveau de l'individu que de la société. Pendant cette période, des cas d'expériences-limite peuvent survenir.

Mais en quoi consiste à la base cette modification ? Tout d'abord en **la modification de la gestion de la distance à l'autre via internet**. Cette distance est devenue paramétrable, surtout via les réseaux sociaux. En effet, il est facile de joindre les autres, mais également de s'en distancier. Des réseaux sociaux comme Facebook participent alors à créer une forme d'utopie, où tout le monde ne fonctionne que par similitude et jugement positif (les deux se traduisant par le « like » en anglais). **Le conflit est facilement mis à distance** (il n'y a que des « amis » et non des « ennemis ») **ou évité** (au pire, il est possible de supprimer un ami et/ou de le bloquer, c'est-à-dire de le tenir à distance de soi). **Cette optique de traitement par la distance pose le problème de la gestion du conflit**. En effet, le conflit est utile, essentiel même lorsqu'il est pris au sens large (pensons au conflit d'opinions). Or dans les réseaux sociaux, souvent, le conflit est évacué, facilement éjectable en dehors de la sphère des relations. De plus, **cette distance diminue l'empathie**. *Exemple: On insulte quelqu'un de sale pute facilement par le biais des réseaux sociaux mais moins facilement en face à face*. Cette incapacité des réseaux sociaux à gérer et résoudre le conflit pousse ce dernier à s'exprimer sous des formes non initialement prévues (insultes, fausse identité, phénomène des « trolls ») et est à la source de nombre de règlements de comptes observés dans le monde matériel de l'école. En effet, il n'est alors plus possible de se soustraire à l'autre, ou du moins pas aussi radicalement. La facilité à assumer un acte posé sur le web disparaît, ou fait face aux conséquences sociales, c'est-à-dire au conflit. Le retour de ce conflit sera d'autant plus violent dans le réel qu'il a été nié dans le virtuel. De plus, **les réseaux sociaux peuvent être utilisés pour prolonger la situation de harcèlement, à la manière d'un porte-voix numérique**. Cela empêche de bénéficier du temps nécessaire pour se reconstruire, tel un employé en burn out qui est en surcharge de travail et qui ne trouve plus le moyen d'avoir des moments de soupapes.

A côté des éléments inhérents au programme (le réseau social) s'associent les problématiques liées à l'utilisateur (les jeunes). Ces problématiques questionnent la définition de soi face aux autres, et par là le besoin de tout raconter, la mécanique de la confession fait à l'autre, la sociabilité exacerbée, la recherche d'une place (par rapport à un idéal ou

à un groupe), le rapport ambigu entre le signe et sa signification, etc. **Ces usages des réseaux sociaux diluent encore plus les sphères du domaine privé et du public**, de sorte que les usagers ne contrôlent plus la portée de l'information qu'ils délivrent: difficile aujourd'hui d'être sûr à 100% que mon image et/ou commentaires seront compris par tous dans le sens où je l'ai donné. *Exemple: "Je publie sur les réseaux sociaux une feuille de cannabis parce que je trouve ça joli et que ça va plaire aux copains mais d'autres pourraient penser que je suis une fumeuse de joints accro."*

Ce sont ces **deux types de causes (propre au média et propre au public) qui créent la situation des expériences-limite**.

Au delà de la notion d'expérience-limite, remarquons également que notre société est entrée actuellement dans ce que beaucoup qualifient d'ère de « **post-vérité** ». Aujourd'hui, **au vu de la surabondance d'informations** qui nous parviennent en un flux continu, un traitement avec **un recul critique devient de plus en plus difficile**. Ainsi, l'impact affectif et la formulation d'une information priment sur le fond et le sens de cette même information, c'est-à-dire qu'ils conditionnent la portée et la rapidité de diffusion de l'info. Une information erronée mais choquante se propagera bien plus vite et plus loin que son « correctif », plus argumenté mais moins croustillant. En définitive, **la mauvaise information aura souvent un plus grand impact que l'information corrigée**. Cette circulation de l'information à deux vitesses renforce les tendances du public à adhérer à des thèses populistes ou complotistes, qui surfent justement sur l'émotion et l'absence de vérification. Le succès de campagnes politiques qui utilisent abondamment ce type de communication entérinent cette conception d'ère « post-vérité ».

Au regard des différents textes garantissant les droits des jeunes, notamment la Convention Internationale aux Droits de l'Enfant, quels sont les droits non suffisamment respectés?

Nous venons de voir en quoi l'usage actuel des réseaux sociaux peut rendre flou le rapport entre public et privé. De même, nous avons relevé plus haut la dissolution de la notion de lieu, les nouvelles technologies permettant un usage délocalisé (on peut se connecter depuis un GSM, une tablette, un ordinateur portable, etc.). Ces altérations de notions autrefois figées remettent en question certains principes de la loi en général, et dans ce cas-ci de la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant.

Ainsi, l'article 16 stipule que « *Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.* »

A l'origine, une correspondance épistolaire lie de façon limitative l'émetteur et le récepteur. Cette notion, tout comme celle plus large de vie privée, est remise en question par l'usage de réseaux sociaux où émetteur et récepteur sont parfois difficilement identifiables. En grossissant le trait, un réseau social ne serait-il pas un système qui permet l'immixtion spontanée directe (donc non réfléchie, et par là même arbitraire) dans la vie privée ? De plus les effets négatifs (atteintes à l'honneur et à la réputation) sont eux toujours d'actualité, et même plus sensibles encore, car les réseaux sociaux sont utilisés par les jeunes comme outils pour améliorer leur réputation. La réputation devenant aujourd'hui quantifiable, que ce soit en nombre de contacts ou de « likes ».

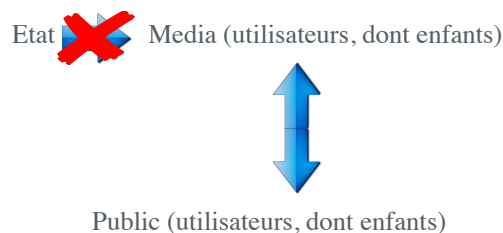
L'article 16 décrète également que « *L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.* » Or, pour les raisons que nous avons citées, la loi actuelle n'a pas les outils juridiques pour assurer cette protection.

L'article 17 appuie sur la nécessité pour les Etats parties d'encourager les médias à produire du contenu de qualité, à visée culturelle et interculturelle, et à élaborer des principes directeurs pour « *protéger l'enfant contre l'information et les matériaux qui nuisent à son bien-être* »

Or, les Etats en question n'ont ici que peu de moyens d'agir sur les médias pour les encourager, en ce sens que la loi (c'est du moins notre supposition) considère les médias comme ayant un comité à leur tête, pouvant dès lors être encouragé. La chose est possible si l'on conçoit le diagramme suivant :



Mais c'est sans compter la façon dont les réseaux sociaux fonctionnent, le public étant lui-même fournisseur autonome de contenu. L'état n'a donc plus les mêmes moyens d'encourager ces fournisseurs, ceux-ci ne formant pas un « comité » identifiable :



L'article 19 stipule que « *Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.* »

Se pose ici en problème **la difficulté de l'Etat à protéger les enfants d'une violence qui est principalement endogène**, c'est-à-dire commise à l'encontre des enfants par leurs pairs. Relevons également la difficulté d'appliquer une conception vaste comme « toute forme de violence » qui peut dès lors comprendre le visionnage accidentel de matériel pornographique par un enfant. Aujourd'hui, il est impossible de garantir à un utilisateur d'internet qu'il ne tombera jamais accidentellement sur ce type de contenu.

Avoir abordé le sujet de la sexualité sur internet nous invite à aborder également l'article 34, qui stipule que « *Les Etats parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle* » et plus particulièrement dans l'alinéa C : les Etats doivent empêcher que « *des enfants ne soient exploités aux fins de la production de spectacles ou de matériel de caractère pornographique.* »

Bien qu'aujourd'hui l'Etat ait pris des dispositions contre des formes de violences exogènes (à travers des plateformes de lutte contre la cybercriminalité et la pédophilie, Child Focus, etc.), il est nettement plus désarmé face à la violence endogène, **où la notion d'auteur peut totalement se diluer**. En effet, les cas similaires à celui de la jeune fille que nous avons citée sont nombreux, et n'ont pas une dyade « auteur-victime » bien distincte. Souvent, si la « victime » se prend en photo ou se filme, c'est sous l'impulsion d'une forme de pression sociale. **Ce n'est pas le média qui incite en soi à ces pratiques** (même s'il les facilite, de par la gestion de la distance qu'il permet, comme nous l'avons souligné), **mais ce peut être le groupe, ou un individu au sein de la culture de groupe, ou même la « victime » elle-même** qui, via le média, incite et participe à la création du matériel érotique et/ou pornographique.

Quelles sont les ressources et dynamiques positives observables ?

La première ressource à notre disposition, et la plus évidente, est purement factuelle : **avoir un libre accès à internet, aux réseaux sociaux et de façon plus large à la « société des écrans »** est assurément un outil pratique. Pour prendre un contre-exemple, faire de la prévention sur le thème des drogues peut créer des problèmes pratiques : il est difficile en effet d'identifier les drogues les plus récentes, de travailler sur un objet qui est prohibé en soi, de comprendre les motivations et le mode d'accoutumance du sujet à une substance psychotrope, etc. Par contre, internet est quant à lui omniprésent dans notre quotidien, ce qui facilite les démarches d'observation, de compréhension, et de prévention. Autrement dit, si l'accès aux médias est une part de la problématique (les jeunes peuvent se connecter n'importe où), il est également une ressource mobilisable pour nous.

Des ressources se retrouvent également chez les acteurs de la problématique :

- **Les parents ont pour ressource la volonté de vouloir aider leurs enfants.** Rares sont ceux qui d'entrée de jeu ne regrettent pas de ne pas pouvoir assister leurs enfants et/ou de les protéger dans leurs activités sur le net et les réseaux sociaux. Les parents veulent souvent « être là » pour leurs enfants, mais ils ne savent pas comment mobiliser cette ressource quand il faut l'appliquer à internet.

- **Les jeunes ont, par contre, parfois une excellente connaissance des outils virtuels qu'ils utilisent.** Cette connaissance est alors très riche, mais **elle se limite à l'aspect technique** (par exemple, certains jeunes savent utiliser les réseaux sociaux, mais ne réfléchissent pas aux

conséquences de certaines de leurs activités, **ils n'utilisent pas tout le potentiel** d'une recherche Google ou de l'outil internet, ils ne font pas attention à la pertinence des informations). Il s'agit d'une ressource qui ne doit pas être bridée par des interdictions (sans quoi elle deviendrait inutilisable) mais encouragée et conscientisée à travers des interactions et des réflexions.

Remarquons comme ces ressources s'articulent et se complètent : **les jeunes ont souvent un savoir-faire** qui est relativement présent (ils ont grandi en même temps que les réseaux sociaux ; ils ne sont pas entrés dans la société des écrans : ils y sont nés) **mais ils n'ont pas forcément le savoir-être nécessaire pour éviter les situations-problèmes**. A l'inverse, **les parents possèdent plus souvent ce savoir-être qu'ils ont appris à maîtriser dans des relations sociales « matérielles »**. Par contre, **le savoir-faire propre aux nouvelles technologies n'est pas forcément maîtrisé**. Enfin, en tant qu'AMO et dans une optique de recherche, il est aisé pour nous d'observer des données sur le net afin d'acquérir un *savoir*, c'est-à-dire un ensemble de connaissances sur le sujet, et ainsi réfléchir à comment mettre en place un dispositif de prévention efficace qui lie tous les acteurs et leurs ressources respectives (*savoir, savoir-faire, savoir-être*)

Questionnement et Hypothèse

Après analyse de la problématique, nous pouvons émettre la question suivante : **"Serait-il possible de créer une optique de prévention - tant envers les enfants que les parents - qui réduise la fracture intergénérationnelle, de façon à ce que l'adulte puisse aider l'enfant et que ce dernier saisisse les implications réelles de ses activités virtuelles ?"**

Eventuels apports de la contre-épreuve

Régulièrement, les bulletins d'information nous rapportent de nouveaux dérapages médiatisés (déclarations à chaud de personnes médiatiques, issues de divers milieux). Ces polémiques sont réutilisables à l'occasion des animations. Elles peuvent servir de point de départ à des réflexions, ou venir illustrer des questionnements déjà abordés. Même si le public de ces exemples a des caractéristiques différentes de celui des jeunes, il est confronté aux mêmes outils, et par là aux mêmes problématiques (immédiateté, confusion public-privé, etc.).

Le psychologue Sébastien Dupont ajoute à propos du rapport à soi des jeunes à travers les nouveaux moyens de communications : *« Des adolescents et jeunes adultes d'aujourd'hui ont ainsi comme première aspiration de « devenir célèbre », et ce quel que soit le moyen pour y parvenir (la chanson, le cinéma, la participation à une émission de télé-réalité...). Les multimédias, les réseaux sociaux et la télé-réalité symbolisent très bien ces idéaux contemporains : très souvent, la valeur d'une personne, d'une opinion ou d'une action y est mesurée quantitativement plus que qualitativement, sur le modèle de l'audimat : le nombre d'amis, le nombre de clics, le nombre de votes, le nombre de « J'aime », etc.*

Il ne faut néanmoins **pas diaboliser les médias**, qui ne sont pas responsables de cet état de fait. Ils ne sont que **le miroir grossissant de phénomènes qui fonctionnent à l'échelle de la société entière**, bien au-delà de leur seule sphère d'influence.

Guillaume Erner dans son récent bouquin intitulé "La souveraineté du peuple" dit ceci : *" Dans la promesse d'Internet et des réseaux sociaux, certains peuvent entendre la promesse du "tous connus". Une espérance à la hauteur de ce qui représente aujourd'hui l'un des buts ultimes de l'existence, mais aussi une espérance condamnée à être déçue. C'est là le nouveau paradoxe de la société contemporaine: demander à chacun de veiller à sa notoriété, alors qu'en la matière, il ne peut y avoir que peu d'élus. Quelle conséquence pour cette situation? Le développement de pathologies du narcissisme, l'impression dominante de ne compter pour rien, de ne pas être reconnu. »*

Confrontation à d'autres regards

Plusieurs **AMO, ONE, directions d'écoles, Centres Psycho-Médico-Sociaux, Centres de Planning Familiaux** nous font part de difficultés quant aux possibilités de prévention qu'ils pourraient adresser à leur public. Ils nous disent constater des situations et recevoir des demandes, mais s'avouent parfois quelque peu dépassés. Le fait que nous proposons des animations sous un format ludique rencontre dès lors un certain succès (100 exemplaires de jeux vendus et de nombreuses formations données à d'autres professionnels, tous secteurs confondus).

Mais il ne s'agit là que de solutions concernant un public de jeunes. **Les partenaires que nous avons rencontrés nous font part des appels des parents.** En effet, ceux-ci ont du mal à se situer « en tant que parents » face aux activités virtuelles de leurs enfants. Nous observons également que **des professionnels de différents secteurs partagent des croyances erronées.** Exemple: *aucun avion ne s'est crashé le jour du 11 septembre 2001, la télévision lobotomise vos enfants dès la première utilisation,...* Ou encore, nous avons observé le désarroi des professeurs qui ont du mal à se rendre compte de leur propre position et de leur maladresse face à l'outil.

Hypothèse stabilisée

L'hypothèse concernant les jeunes reste inchangée. Par contre, pour ce qui est des parents, **la métaphore du bac à sable est pertinente** et semble donner de bons résultats face à ce public. Il s'agit de leur présenter la situation suivante (intégrée dans une animation) :

"Imaginez que vous êtes le parent d'un enfant qui joue dans un bac à sable. Vous êtes dans un parc et votre enfant est en train de jouer, à côté d'autres enfants de son âge. Que faites-vous ? Est-ce que vous vous levez pour aller faire un tour ? Est-ce que vous allez jouer avec votre enfant, lui dire comment construire un château de sable ? Et s'il se met à un moment du sable dans les yeux, allez-vous confisquer sa pelle et son seau en plastique ?"

A chacune de ces questions, les parents répondent ce qu'ils pensent. A l'unanimité, ils expliquent que non, ils ne vont pas partir et laisser l'enfant sans surveillance, mais qu'ils ne vont pas non plus aller dans le bac à sable, aider leur enfant ou lui interdire de jouer avec sa pelle et son seau.

Nos animateurs expliquent alors que **la position que les parents tiennent est comparable à celle qu'ils peuvent adopter avec leur propre enfant**, lorsque celui-ci surfe sur internet et va sur des réseaux sociaux. Il ne s'agit pas d'être omniprésents et de contrôler l'activité en soi, mais d'être disponibles, de surveiller d'une certaine manière si un problème survient, par exemple en posant des questions à son enfant. Pour cela, **une connaissance réelle de l'outil informatique n'est pas obligatoire, le contenu primant sur la forme**. Sans entrer dans un contrôle systématique, il s'agit par là pour le parent de (re)créer un lien, de ne pas laisser l'outil créer une fracture qui semblerait insurmontable, et que dès lors le jeune se sente seul lorsqu'il se trouve face à une interrogation ou une difficulté.

3. Agir

Hypothèses d'intervention pour lutter contre les causes identifiées:

Il s'agit ici de **concevoir cinq animations**, chacune orientée **vers des problématiques et publics différents** définis : jeunes de fin de primaire (réseaux sociaux), jeunes de secondaire (réseaux sociaux et théories du complot), adultes, autant les parents que les professionnels (écrans et harcèlement).

Dans le premier cas, **l'animation prendra la forme d'un jeu de rôle**, les élèves jouant le rôle d'élèves d'une classe fictive. Cela permettra d'aborder plusieurs problématiques liées à l'usage des réseaux sociaux **à travers une maquette représentant le mur de l'école**, sur lequel les élèves de la classe peuvent écrire. Cette utilisation d'une maquette permettra d'éviter l'écueil de présenter une animation « sur des réseaux sociaux » alors que le public n'est officiellement pas autorisé à les utiliser.

Dans le cas des jeunes de secondaire, nous utilisons également un jeu, mais celui-ci fera explicitement référence à un réseau social. **Les décisions, prises collectivement par la classe, s'afficheront sur le profil fictif**, et permettront de mettre en lumière les problématiques auxquelles ils font face.

Dans le cas des parents (ou des adultes en contact avec les enfants de par leur profession), nous allons utiliser une approche plus classique, avec powerpoint, pour créer une **présentation interactive qui explique les enjeux, besoins et dangers auxquels sont confrontés les enfants** à travers les différents âges. A la fin de la présentation sera reprise l'histoire du bac à sable que nous avons expliquée plus haut.

Dans le cas des parents (ou des adultes en contact avec les enfants de par leur profession) qui veulent s'informer sur les phénomènes de harcèlement à l'école et sur internet, nous proposons également **une approche interactive, où parents et animateurs peuvent discuter de la dynamique du harcèlement, des problèmes qu'elle pose et des solutions** qui sont envisageables.

Nous participons à plusieurs groupes de travail. "AMO.net" rassemble plusieurs AMO de Bruxelles et de Wallonie et a pour objectif de soutenir les professionnels sur les différentes questions concernant l'utilisation des nouvelles technologies dans notre pratique professionnelle et dans la vie du jeune. Il travaille sur différents thèmes comme la place des parents, la création d'événements, la création de balises méthodologiques,... Nous avons réfléchi en équipe afin de définir au mieux notre utilisation des réseaux sociaux vis-à-vis de notre public. (Quel(s) choix posé(s) entre une page Facebook? un profil Facebook? un groupe Facebook? un compte Twitter? un site internet traditionnel? des permanences via une messagerie instantanée?) Quant au Mouvement contre le discours de H@ine (**No Hate Speech Movement**), c'est une campagne initiée en 2013 par le secteur jeunesse du Conseil de l'Europe. Depuis bientôt 3 ans, activistes et associations mènent des actions de sensibilisation dans plus de 40 pays, et ce, aussi bien en ligne qu'hors ligne. Un objectif commun : lutter contre le discours de haine et la discrimination sur Internet et impliquer les jeunes dans le respect des Droits de l'Homme en ligne.

Présentation des actions:

FAITES LE MUR !

L'animation « Faites le Mur ! » est une animation que nous avons entièrement créée et qui est utilisée avec des **jeunes de fin de primaire** (5ème et 6ème, et éventuellement 1ère secondaire), en demi-classe, dans des écoles d'Anderlecht. L'animation dure 50 minutes (une heure de cours).

Le jeu se compose d'une maquette représentant une école, de 8 petites figurines représentant des adultes-clés d'un dé et d'un jeu de cartes. Ces dernières abordent les thématiques suivantes :

- Bleu : autoportrait, auto-présentation de soi, représentant le « je »
- Rouge : décision collective, représentant le « nous »
- Vert : loisirs, représentant les « échanges positifs »
- Jaune : comportements à risques, représentant les « échanges négatifs »

Chaque élève à son tour lance le dé. La couleur sur laquelle il tombe désigne une couleur de carte qui amène une situation à laquelle la classe doit trouver une solution. L'élève qui a tiré la carte décide en fin de compte de l'action à adopter, même s'il peut être conseillé par ses pairs (sauf pour les cartes rouges qui nécessitent des décisions collectives).

Dans chaque cas, il s'agit de choisir entre écrire quelque chose sur le mur de l'école (ce qui ouvre la porte aux problématiques du mur public des réseaux sociaux), aller parler à la personne concernée en face (ce qui amène l'aspect du règlement de compte, c'est-à-dire de la relation matérielle, qu'elle soit ouvertement conflictuelle ou non) ou aller parler à un adulte (ce qui amène la notion d'adulte-clé mobilisable par l'enfant). L'animateur peut également faire intervenir ces adultes (représentés par des petites figurines) par lui-même à certains moments du jeu, et les faire réagir face au mur qui est « nourri » par les cartes (elles s'affichent sur le mur également) et par les réponses des élèves.

Le jeu est prévu pour durer un peu moins d'une heure. A la fin du temps imparti, l'animateur prendra 5 bonnes minutes pour conclure. En effet, pendant toute la durée de l'animation, il n'aura été faite aucune allusion directe aux réseaux sociaux. Afin que la métaphore du mur prenne son sens, il est en effet important que l'animateur ne fasse pas référence à l'usage des réseaux sociaux avant la fin de la partie. Ce n'est qu'à ce moment qu'il invitera les élèves à regarder à nouveau le mur dans son ensemble, et à remarquer les similitudes entre ce dernier et Internet (et les réseaux sociaux). En effet, sur le mur, des éléments positifs sont visibles: des événements amusants ont été partagés, et internet, tout comme le mur, peut être un bon outil pour cela.

Par contre, au fil du jeu, **les élèves ont dû gérer des situations plus difficiles, faire face à des malentendus, à différentes formes de violences.** Ces difficultés se retrouvent également sur internet, sous des formes qui ne sont pas si différentes que ça. Enfin, il a été possible dans le jeu de faire appel à des adultes. L'animateur continuera en expliquant que **les adultes en dehors du jeu peuvent agir comme ceux dans le jeu, qu'ils peuvent être interpellés et sollicités en cas de difficulté ou de question**, et que ce n'est pas si difficile de faire appel à eux.

Cette phase de fin du jeu est essentielle car c'est elle qui donne son sens à l'animation. Elle n'a pas besoin de durer plus de 5 minutes, car elle s'appuie sur tout le vécu commun que les élèves viennent de développer dans le jeu en l'abordant sous un nouvel éclairage.

LE PROFIL DONT VOUS ETES LES HEROS

« **Le Profil dont vous êtes les Héros** » est une animation que nous avons entièrement créée et qui est utilisée avec des **jeunes de secondaire des degrés supérieurs** (3ème, 4ème, 5ème et 6ème secondaire), en demi-classe, dans des écoles d'Anderlecht. L'animation dure 50 minutes (une heure de cours).

Le jeu se compose des éléments suivants : un plateau « profil » et un plateau avec des cases (du type jeu de l'oie), des cartes à piocher qui varient selon le type de case sur lequel on est tombé, et des fardes qui contiennent des images et des phrases prédéfinies. Chaque jeune à son tour lance le dé et avance le pion du nombre de cases correspondant. Selon les types de cases, différents aspects des réseaux sociaux sont abordés. Les jeunes peuvent ainsi choisir ou non de publier une photo avec la mention « like », accepter ou refuser des contacts, choisir entre des réactions et des statuts. **Chaque action est prise en concertation par le groupe, mais ces actions seront elles-mêmes commentées par des personnages extérieurs** (la maman, le/la petit(e) ami(e), etc.) qui sont gérés par l'animateur par le biais de cartes sur lesquelles il a la maîtrise.

Méthodologie des animations

Dans chacune de nos animations avec les jeunes (telles que « Faites le Mur ! » ou « Le Profil dont vous êtes les Héros »), nous voulons nous intéresser à leurs perceptions et récolter leurs points de vue à travers une écoute active et un regard attentif. **La finalité** de chacune de nos animations est **d'amener le jeune à réfléchir, à questionner le réel et à se positionner afin de mieux maîtriser son environnement et d'être dans une meilleure relation avec lui.**

Nos animations favorisent - par le biais du jeu - **la mise en lumière des problématiques, les contradictions de points de vue, et la prise de conscience.** Elles permettent également aux jeunes de mettre en mots leurs actes, leurs choix, et de les confronter à l'Autre, ce qui nous paraît essentiel pour sortir d'une individualisation radicale et se reconnecter à l'ensemble. L'intérêt est donc de travailler sur deux axes : **la conscience du jeune d'être à la fois « comme les autres » et « un parmi d'autres ».** Il s'agit donc de mettre en tension ces deux éléments: « *je donne une signification à mes actions* » et « *j'agis dans notre monde* ». Ceci permet de comprendre l'importance de créer des moments de rencontre et de dialogue, et de ne pas penser la prévention dans une dimension individuelle frontale, mais au contraire dans une dimension sociale collective et créative.

L'animateur a un rôle important. Il peut animer seul ou avec un collègue mais il doit toujours tenir le rôle du meneur de «débat» qui gère les échanges de parole, permet à tous ceux qui veulent s'exprimer de le faire, sans pour autant étouffer les autres. Attention: **les moments de débat et les différents arguments en jeu sont plus importants que la décision de publication elle-même, car ils sont plus riches en échanges.** Il y a donc un travail de gestion de l'animation qui doit se faire en ce sens afin de prendre un maximum en compte les différents points de vue des élèves, mais aussi les raisons qui les poussent à choisir telle ou telle option.

NOS ENFANTS, LES ECRANS, LES RESEAUX : QUELLE RELATION ?

L'animation sur les écrans est une animation que nous avons entièrement créée qui est utilisée **face à des adultes**, principalement **des parents**, mais aussi **des professeurs et/ou professionnels de l'éducation**. L'animation dure une bonne heure, et consiste en une présentation interactive avec support powerpoint.

Cette animation est conseillée **aux parents d'enfants ayant participé à une des autres animations** (spécialement « Faites le mur ! »). Elle permet de faire un juste retour en travaillant sur l'autre côté de la relation : **s'il a été dit aux enfants que les adultes (parents, professeurs) peuvent être des ressources, il est nécessaire de faire en sorte que ces derniers se perçoivent en tant que tels.** Ainsi, si ceux-ci ont des difficultés à appréhender la société des écrans, nous synthétisons en quelques caractéristiques ce qu'est un réseau social, un site, etc. Nous détaillons également l'évolution des rapports de l'enfant aux écrans selon la règle 3-6-9-12 établie par Serge Tisseron.

Enfin, comme nous l'avions dit plus haut, nous terminons l'animation par l'utilisation de la métaphore du bac à sable, pour bien faire saisir aux parents l'importance de leur présence, et les lieux symboliques où cette présence peut (ou non) exister.

4. ÉVALUER L'ACTION

Les trois actions pensées en 2014 ont remporté **un franc succès auprès des publics cibles enfants/adolescents/parents/professionnels**. Elles ont effectivement été mises en oeuvre au départ d'une demande d'école primaire qui s'inquiétaient de voir apparaître dans les cours de récréation des règlements de comptes qui prennent départ sur les réseaux sociaux et qui s'enveniment au-delà de cet espace.

Trois ans plus tard, **9 écoles anderlechtoises nous ont sollicité pour les différentes animations et 100 exemplaires du jeu "Faites le Mur" et le "Profil dont vous êtes les Héros" ont été diffusé à Bruxelles, en Wallonie, en France et**

en Suisse. Ce qui fait **une soixantaine d'équipes formées** à son animation et plusieurs centres de prêt qui le diffusent encore actuellement. Le Point Info "Ecrans" destinés aux parents a également été diffusé via notre implication dans le collectif "AMO.net" Ces trois actions ont maintenant leur vie propre au-delà de l'équipe de l'AMO TCC Accueil, ce qui permet **d'assurer un plus grand travail de prévention et de sans cesse améliorer l'outil** suite aux différents retours des utilisateurs.

Si l'objectif final est que petits et grands utilisent les réseaux sociaux de manière responsable et respectueuse de soi et des autres, nous dirions que l'objectif est bien trop grand pour affirmer que ces 3 petits outils ont eu un impact efficace. Cependant, cela a permis, auprès des classes et des groupes d'adultes rencontrés, d'introduire la discussion, d'échanger des points de vue, de prendre conscience de contradictions, d'éclairer les conséquences que peut provoquer l'utilisation de cet outil,...

Nous pouvons également partager **un point d'attention**: lorsque les animations sont intégrées par l'école dans un continuum d'autres activités, que la thématique est réellement travaillée par une multitude d'acteurs, les actions entreprises font écho et arrivent à mobiliser un grand nombre de personnes. Lorsque l'AMO est appelée par l'école, en urgence, en mode "pompier" et que les actions ne sont pas réellement introduites, qu'elles ne sont pas intégrées par tous, nous percevons la différence d'impact que ces actions peuvent avoir. L'école est consumériste d'un service plutôt que réellement partie prenante de cette démarche de prévention.

Etant donné **le succès de la démarche dès que nous allions présenter nos outils dans des colloques ou des journées de découverte d'outils de prévention**, nous avons fait ce choix de produire et de vendre 100 exemplaires. Nous nous sommes rapidement rendus compte que les réalités pour ce thème étaient les mêmes au-delà d'Anderlecht. Afin d'avoir une plus grande efficacité d'action, nous n'avons pas répondu nous-mêmes à toutes les sollicitations mais nous avons organisé une série de formations de présentation des outils et de leur philosophie afin que d'autres équipes puissent être autonomes. Comme tout outil, **nous pouvons craindre**, au fur et à mesure du temps, **une utilisation moralisatrice ou une utilisation biaisée par rapport à notre philosophie de départ.**

Au fur et à mesure de nos réflexions et de nos sollicitations par d'autres acteurs, nous avons également mis sur pied deux autres actions depuis la rentrée scolaire de 2014 et jusqu'au début de l'année 2017: **un Point info sur le thème du harcèlement scolaire destinés à des parents et un Point info sur le thème du développement de l'esprit critique destinés à des adolescents**, leur permettant de créer leur

Le Point Info "Harcèlement scolaire"

Suite à des incidents dramatiques et médiatisés, **la crainte du harcèlement est devenue la bête noire de nombreux parents** et c'est un mot qui est presque devenu banal dans la bouche des enfants lorsque nous sommes en animation. *« Comment savoir si son enfant est harcelé? Par ses camarades ou par ses professeurs? Existe-t-il des symptômes qui permettent de déceler le problème avant qu'il ne devienne irrémédiable? Et si tout ça arrive sur internet, ou via les réseaux sociaux? »* Nos animateurs proposent aux participants de **comprendre les origines du phénomène, les raisons de son arrivée sur les devant de la scène médiatique, mais aussi sa définition et ses ingrédients** : une agression n'est pas forcément un harcèlement, et à l'inverse, de petites « piques » répétées sur une personne ne sont pas forcément aussi anodines qu'elles le laissent penser. Nous abordons également la variante du cyberharcèlement, avec ses particularités et ses risques : en effet, même si certains mécanismes restent comparables, internet agit comme un porte-voix numérique, capable de toucher au delà des murs de l'école, et en dehors des heures de cours.

Dans un deuxième temps, **nous essayons de comprendre le harcèlement comme une dynamique dans laquelle « harceleur », « harcelé » et « classe » jouent des rôles importants** qui renforcent le problème sans pour autant être facilement identifiables. Bien souvent, le harceleur répète de petites moqueries, le harcelé évite de réagir de front, et la classe sert d'audience en renforçant passivement la situation. A travers la répétition, une escalade des moqueries peut se faire, petit à petit, sans pour autant qu'aucun des acteurs en présence ne voit le danger ou ne tire la sonnette d'alarme.

Dans un troisième temps, à travers un schéma qui reprend tous les acteurs intra et extra-scolaires, **nous voyons ce que chacun peut faire, à son niveau, pour éviter qu'une dynamique de harcèlement ne se mette en place**, ou pour l'enrayer. Ainsi, au delà du simple fait de rassurer certains parents, l'animation vise à donner de réels outils mobilisables par chaque acteur.

Le Point info "Esprit Critique"

Depuis plusieurs années, **de nombreux jeunes ont développé une certaine méfiance à l'égard des médias traditionnels** qu'ils accusent de mensonges et de manipulations.

Parmi ces jeunes, **beaucoup ont reporté leur attention sur les médias dits alternatifs** qui se multiplient sur internet. La généralisation de l'utilisation d'internet a, en effet, induit de nouveaux comportements dans le rapport à l'information. L'apparition de ces médias alternatifs et la

vitesse de propagation de l'information nécessitent des aptitudes au décodage et à l'analyse qu'une société axée sur la vitesse ne permet pas toujours de rencontrer.

De nombreux jeunes sont ainsi susceptibles de perdre tout raisonnement critique à l'égard de ces nouveaux médias et ont tendance à tenir pour vrai les informations qui pullulent sur le net sans pratiquer d'analyse préalable. Ces informations sont parfois d'autant plus dangereuses qu'elles discréditent toutes les sources qui ne vont pas en leur sens. Dans un tel cadre, la tenue d'une opinion éclairée et réfléchie est particulièrement malaisée et source de nombreux conflits.

L'objectif de ce projet est donc triple :

- **Favoriser l'esprit critique des jeunes en les encourageant à avoir un scepticisme raisonnable** et à ne pas tomber dans l'analyse « hyper-critique », c'est-à-dire une pensée qui considère que les médias traditionnels nous mentent constamment. Travailler la notion d'esprit critique avec les jeunes minimisera ainsi le risque de basculement vers des thèses complotistes, en vogue sur la toile.

- **Appliquer cette méthode à tous les médias** indistinctement en aidant les jeunes à distinguer le vrai du faux, à analyser les sources, à faire des recoupements d'informations, et à étayer leurs réflexions en les appuyant sur des faits.

- **S'assurer que les jeunes s'approprient les codes et les clés des nouveaux médias en tournant eux-mêmes un reportage** utilisant les codes usuels des médias d'information.

Concrètement, l'équipe rencontrera les jeunes lors de plusieurs séances. A chaque séance, l'AMO proposera **un apport théorique et un apport pratique**. La théorie sera abordée de manière pédagogique à travers un jeu, des vidéos, de la musique. Le but est que les jeunes puissent avoir les armes théoriques pour analyser et critiquer les informations qu'ils reçoivent (comprendre les codes visuels et sonores, chercher les sources des informations, comprendre les arguments fallacieux, savoir croiser les sources,...).

En deuxième partie de séance, les jeunes travailleront sur l'aspect pratique c'est-à-dire sur **une production collective qui joue avec tous les points théoriques** que nous aurons vu avec eux. Il existera un glissement entre l'importance de l'aspect théorique et celui de l'aspect pratique au fil des séances. En effet, les premières séances seront beaucoup plus théoriques et les dernières plus pratiques. Néanmoins il est important de rester très pédagogique. De plus, un magazine basé sur les codes des hebdomadaires que nous pouvons nous procurer en Belgique, servira de support didactique pour ce Point info.

En Conclusion

Les écrans et les nouveaux médias sont partout autour de nous et nous ne pouvons les évacuer de la réalité des jeunes -aussi petits qu'ils soient- et de leurs parents. Eux-mêmes ne peuvent pas les nier non plus. Il s'agit donc **de travailler la relation que nous tissons tous avec les écrans dans une perspective de prévention des risques, de compréhension des enjeux sous-jacents et non d'interdiction d'usage**. Cette thématique a une autre saveur dans l'édition 2017 du diagnostic social comparée à la précédente vu le contexte du terrorisme survenu depuis 2015 et l'apparition du phénomène de "radicalisation violente". **L'actualité nous a prouvé que nos observations et nos actions de prévention au sujet des écrans et des médias ont du sens**. Elles ont pour objectifs la recherche de ce sens et de cohérence dans ce qui entoure le jeune, ainsi que le renforcement des liens qu'ils créent autour de lui pour construire un réseau et se construire une identité.



L'ensemble de ce diagnostic social reflète notre démarche de **réflexion sur les transformations sociales contemporaines** afin de comprendre ce qu'elles peuvent éclipser au niveau des rapports sociaux. Ce **travail de connaissance et de compréhension en lien avec notre pratique** est un effort continu et nécessaire pour tenter de résoudre les contradictions auxquelles nous sommes confrontés.

En effet, comprendre les conséquences des transformations familiales sur le domaine de l'éducation, c'est **éviter de mettre le poids sur un seul versant du problème que ce soit l'école ou la famille** et surtout, cela laisse la porte ouverte à **un travail avec les acteurs concernés** en tenant compte du cadre dans lequel ils évoluent.

Comprendre la relation que certains jeunes entretiennent aujourd'hui au monde scolaire, c'est à la fois prendre le point de vue du jeune et celui de l'institution au sens précisément qu'elle est une institution. Dès lors, on perçoit ce qui se joue aujourd'hui lorsqu'il y a une rupture, **en évitant d'une part, de stigmatiser l'institution pour ce qu'elle est et d'autre part, en ne mettant pas le poids du problème sur les épaules de jeunes qui se retrouvent en difficulté.**

Si l'apprentissage à la citoyenneté ou la question de l'implication des jeunes dans l'espace public revient régulièrement sur le devant de la scène, la question des contraintes sociales ne doit pas nous faire oublier que **le lien social est une responsabilité collective avec ce que cela veut dire de transmission et de contraintes**, et non pas la simple résultante des interactions entre individus. La prévention dans ce cadre prend son sens dans **la responsabilité que nous avons en tant qu'adulte de transmettre les clés d'un monde dans lequel les jeunes auront à évoluer** tout en ne tombant pas dans le piège de l'expression spontanée.

Enfin, si nous sommes aujourd'hui entrés dans la « **société des écrans** », ce ne sont pas des questions de **prévention au niveau technique** qui nous occupent mais bien de **saisir l'utilisation que font les jeunes** aujourd'hui de ces outils dans le cadre de la construction de leur individualité ou

de leurs liens aux autres. Ce point de vue offre un regard sur la relation que peut entretenir le parent à son enfant malgré les avancées technologiques et permet de lui redonner une place d'adulte mais aussi de prévenir certaines dérives dans l'utilisation que font les jeunes en leur offrant un moment de recul sur leur mode d'utilisation.

Le lecteur qui aura pris la peine de lire l'ensemble de ce document aura compris que **la philosophie** qui traverse notre travail quotidien se base sur **une approche compréhensive des jeunes, des familles et de la société dans laquelle ils évoluent**. Aider un jeune ne peut se faire qu'**en parallèle à un travail de compréhension des dilemmes et des contradictions auxquels ce dernier est confronté** du fait de sa jeunesse et de son inscription dans notre société. Dans ce cadre, l'attente de l'expression d'une demande ne peut en aucun cas servir de refuge car en prévention, c'est souvent parce que les personnes rencontrent un interlocuteur qui reçoit, interprète et entend leur appel que celui-ci peut prendre la forme d'une demande. C'est **ce travail sur la transformation des signes en demande qui se trouve au coeur de notre démarche préventive.**

Entre 2014 et 2017, nous pouvons **synthétiser** nos observations comme suit:

- Nous menons des **actions de prévention** auprès d'un public-cible 0-6 ans et leurs parents afin de favoriser le lien famille-école, en faisant le pari que les bénéfices se récolteront à plus long terme. Nous sommes conscients que ces actions ne sont pas suffisantes pour faire **face à la précarité ambiante**: revenus sous le seuil de pauvreté, logements aux loyers exorbitants et insalubres, difficultés d'obtention d'allocations sociales, trop peu de place abordable en crèche, trop peu de place dans des écoles maternelles et primaires, trop peu de place en formation d'alphabétisation, ... Il est donc difficile de faire des actions de prévention adéquates sur le lien famille-école lorsque **les besoins primaires ne sont pas assouvis et que les droits fondamentaux ne sont pas respectés**, voire que le système décourage volontairement les personnes à les faire respecter.

- Nous observons **un fossé qui se creuse entre les jeunes et l'école** mais également, et de plus en plus, **auprès des adultes qui incarnent cette école**. Le décrochage scolaire est couramment utilisé dans les médias pour parler des jeunes mais l'absentéisme des professeurs est tout aussi important et interpellant. Face à ces fossés, il nous semble important de **créer des ponts entre les acteurs internes et externes à l'école, d'être cohérents entre « adultes encadrants »** afin que le jeune habite mieux son « métier d'élève ». Nos actions depuis 3 ans se sont donc **diversifiées** car le public-cible de nos actions ne sont plus uniquement les adolescents en secondaire mais aussi les enfants de primaire, les parents, les professeurs et l'ensemble des autres acteurs scolaires.

- Nous observons que **la place des jeunes** dans l'espace public et leur implication **reflète la place que le monde adulte donne** aux jeunes et la place que ceux-ci acceptent de prendre afin de s'y conformer. Il nous semble donc primordial de **valoriser et reconnaître la place des jeunes dans l'espace public et dans la vie citoyenne** de manière générale. Ce **travail de prévention, de proximité et de confiance** n'a pas de prix dans une société de plus en plus sécuritaire où nous voyons apparaître des formes de radicalisation violente qui sont les symptômes d'un mal-être, d'un **rejet des valeurs de la société actuelle**. Cet angle de vue sécuritaire est, pour nous, **contre-productif afin d'atteindre des objectifs d'intégration et d'épanouissement**.

- Nous observons depuis longtemps que **les écrans, internet et les nouveaux médias ont envahi les ménages, au plus près de leur intimité**, peu importe leur origine sociale ou culturelle, peu importe leur âge ou leur niveau de compétence à propos de la technologie. Nos actions de prévention tendent vers la construction d'**une relation positive avec ces multiples écrans de plus en plus mobiles et les nouveaux médias** et non, uniquement, l'interdiction de leur usage. Ces actions ont été entamées à l'AMO TCC Accueil depuis quatre ans mais la triste actualité des deux dernières années nous prouvent que ces actions de prévention sont toujours utiles afin de **donner du sens et de la cohérence dans ce que le jeune perçoit autour de lui, dans les relations qu'il construit avec l'Autre, et dans l'identité qu'il se crée et ce, dans un monde en continuel mouvement**.

Dans une période où les réformes touchent tous les secteurs, où la précarité atteint les conditions de vie des jeunes et des familles mais envahit aussi l'ensemble des institutions, nous ne devons pas baisser les bras et défendre de manière vive nos valeurs. Celles qui mettent en avant la « prévention » plutôt que le « tout sécuritaire », la « consolidation des liens sociaux » plutôt que « l'isolement et la haine », la « richesse de l'humain » plutôt que la « rentabilité à outrance ».

Sources

Bibliographie

Ariès Philippe (1960). L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Plon, Paris.

Batout Jérôme (2011). Le monde selon Facebook. Le débat, 163, janvier-février.

Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2008). Conditions de l'éducation, Stock, Paris.

Blais Marie-Claude (2008). L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?, Yapaka, Bruxelles.

Dagnaud Monique (2008). La teuf. Essai sur le désordre des générations, Editions du Seuil, Paris

Dagnaud Monique (2012). La génération Y, plus amour que sexe. En ligne. <http://ick.li/dxrLfM>

Dagnaud Monique (2013), Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion, Paris, Les Presses de Sciences Po, series: « Nouveaux débats ».

Dekeyser Martin (2009). Au nom de quoi évaluons nous les élèves ?. Résolument jeunes, 28, mars-avril.

Dekeyser Martin (2010). Les jeunes face à une double morale. Résolument jeunes, 30, mars-avril.

Délégué Général de la Communauté française aux Droits de l'Enfant (2016), Rapport annuel 2012-2013 et 2015-2016.

Deresiewicz William (2010). Ami, vous avez dit ami ?, Books, 16, octobre.

Dupont Sébastien (2013) De Nabilla à Facebook : les ados, la quête de notoriété et l'angoisse de la solitude, publié sur plus.nouvelobs.com le 12 avril 2013 <http://goo.gl/GmsJEj>

Erner Guillaume (2016), La souveraineté du people, Edition Gallimard, Paris.

Galland Olivier (2008). Une nouvelle adolescence, Revue française de sociologie, 49-4, 2008, p. 819-826. En ligne. <http://ick.li/hp3tRA>

Gauchet Marcel (2008). L'impossible entrée dans la vie, Yapaka, Bruxelles.

Gauchet Marcel, Meirieu Philippe (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser, entretien réalisé par Nicolas Truong, Le Monde.fr. En ligne. <http://ick.li/4ZehoY>

Goguen Jacques (2004), Ascension et déclin des mouvements de jeunes, Le Débat n°132 2004/5, Gallimard.

Hargot Thérèse (2016) Une jeunesse sexuellement libérée (ou presque), Albin Michel, Paris.

Lacrosse Jean-Marie, Dekeyser Martin (2009). Les tragédies de la rage adolescente. Résolument jeunes, 28, septembre-octobre-novembre.

L'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles et l'Université de Saint-Louis (2016), Zoom sur les Communes - Anderlecht, Bruxelles.

Mangez Eric (2000). Stratégies familiales en matière d'orientation scolaire en Belgique. UCL, GIRSEF, CERISIS.

Pasquier Dominique (2005). Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité, Autrement, Paris.

ProjeuneS et cePPecs (2014), La jeunesse pour quoi faire? Les difficultés inédites de l'entrée dans la vie, Bruxelles.

Quentel Jean-Claude (2008), L'enfant n'est pas une «personne», Yapaka, Bruxelles.

Sedran Bruno (2008). Culture et adolescence : lorsque lire des livres n'est plus un acte vital, Résolument jeunes, 23, juillet-août.

Sedran Bruno (2010). Aide à la jeunesse : lorsque le parent paraît, Résolument jeunes, 32, septembre-octobre-novembre.

Szoc Edgar (2017) Inspirez, Conspirez - Le complotisme au XXIème siècle, La Mulette, Bruxelles.

Thomson David (2014) Les français jihadistes, Les Arènes, Paris.

Tisseron Serge (2013), Grandir avec les écrans - La règle 3-6-9-12, Yapaka, Bruxelles.

Séminaires

Janvier 2015 - Inscription en 1^{ère} secondaire.

Février 2015 - Présentation du projet
« Transition vers l'école ».

Mars 2015 - « Dépendance et drogue »: retour sur l'expérience de travail au sein d'un service de réduction des risques.

Avril 2015 - Travail sur le Manifeste en Travail Social

Mai 2015 - Retour sur les séminaires « Prévention de la radicalisation ».

Juin 2015 - Actualité des politiques migratoires belge et européenne par le Ciré.

Septembre 2015 - Rencontre l'équipe de l'ISND et de l'équipe du PMS assigné.

Octobre 2015- Réflexion sur l'avant-projet de Madrane

Novembre 2015 - Présentation de la Centrale des Stages par Euclides.

Décembre 2015 - Différences entre les religions musulmane et catholique.

Janvier 2016 - Retour en équipe sur la formation en "Droit Scolaire ».

Février 2016 - Retour en équipe des séminaires « Radicalisation ».

Mars 2016 - Rencontre et présentation de l'asbl Aidants Proches.

Avril 2016 - Formation du Point Info "Job étudiant ».

Mai 2016 - Présentation du projet JEEP.

Juin 2016 - Compréhension d'une fiche de salaire et de "que faire en cas d'accident?".

Septembre 2016 - Expérimentation du Point Info "Esprit Critique ».

Octobre 2016 - Rencontre de l'EFPP et ses découvertes métiers.

Novembre 2016 - Rencontre de la Maison Médicale Arnica active dans le quartier de Scheut.

Décembre 2016 - Présentation du Point Info sur le thème du Harcèlement.

Janvier 2017 - Présentation du Pacte d'Excellence.

Février 2017 - Rencontre de l'équipe du CasiU-O.

Mars 2017 - Retour en équipe sur la formation « décrochage scolaire » et « harcèlement scolaire »

Lieux de concertation extérieurs

- Fédération Laïque de l'Aide à la Jeunesse (FLAJ) et représentation au sein de son Conseil d'Administration.

- Collectif des AMO Bruxelloises (CAB)

- Plateforme Jeunesse et Citoyenneté du Service Jeunesse de la Commune d'Anderlecht

- Le Réseau/Het Netwerk

- Concertation Locale d'Accrochage Scolaire de l'Antenne Scolaire et la Cellule de Veille contre le décrochage scolaire (CLAS)

- Concertation locale de Cohésion Sociale de la Commune d'Anderlecht.

- Fédération des travailleurs sociaux de rue "Trace de Rue" et représentation dans son Conseil d'Administration.

- AG du Comité de Vigilance en Travail Social (CVTS)

- AG du Centre Culturel d'Anderlecht "Escale du Nord" et représentation au sein du Conseil d'Orientation.

- Commission Communal d'Accueil Temps Libre

- Coordination Sociale du CPAS d'Anderlecht

- Le Collectif "[Amo.net](#)"

- Le Collectif "La Rentrée, il faut y penser!"

- Le Partenariat Sida Anderlecht

- Comité de Gestion de l'Espace 16'Arts

- Cureghem Propre

- Plateforme "Aidants Proches"

- Mouvement contre le discours de H@ine (No Hate Speech Movement)

