

Aide à la jeunesse ~ Enseignement

BALANCIERS EN MOUVEMENT

Une réalisation de la Plateforme intersectorielle de Bruxelles

avec le soutien de la

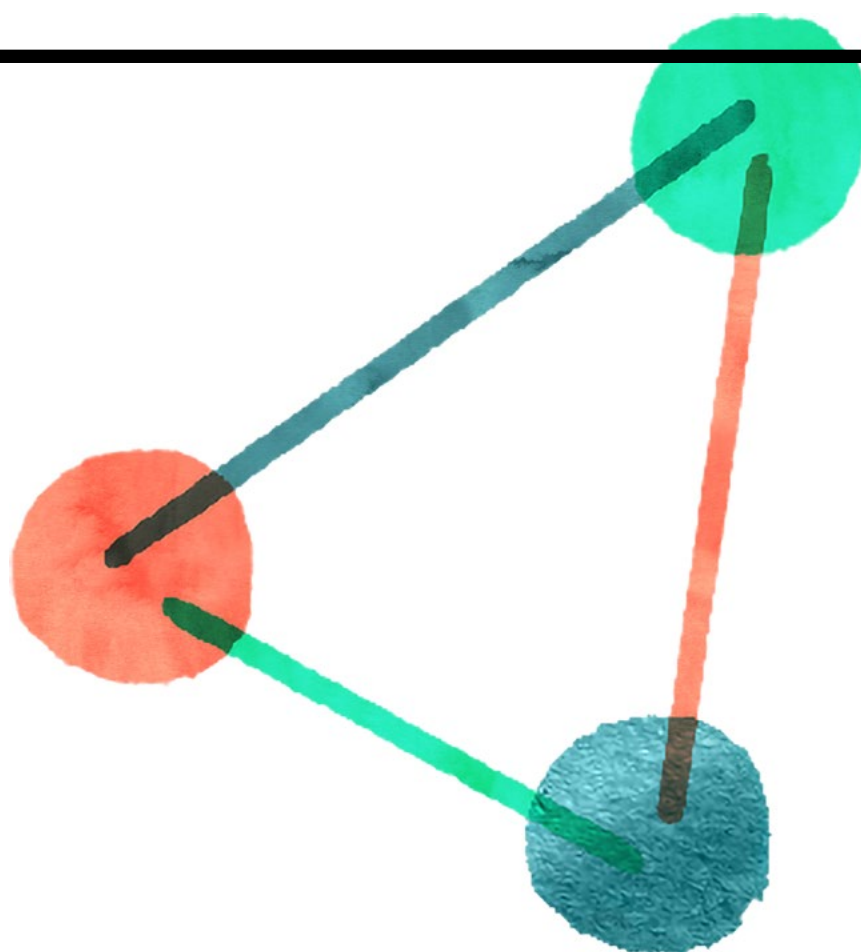


FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Aide à la jeunesse ~ Enseignement

BALANCIERS EN MOUVEMENT

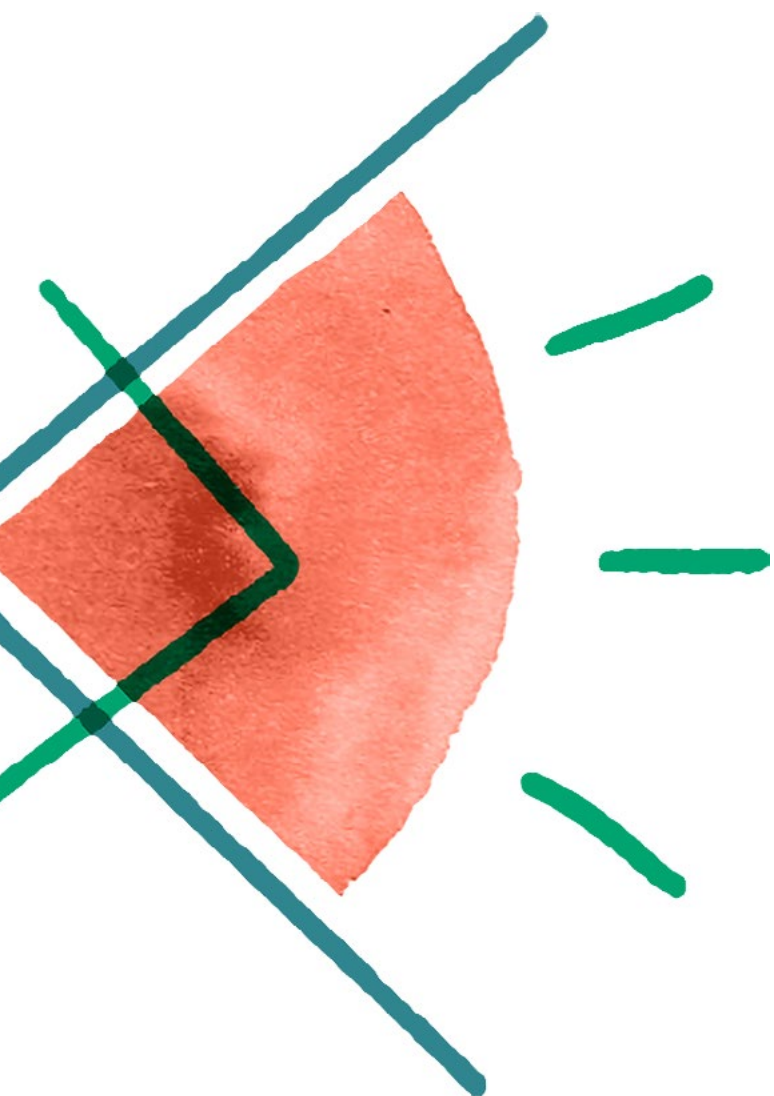
Une réalisation de la Plateforme intersectorielle de Bruxelles



Rédigé par Kathleen Deschamps, Synergie asbl

avec le soutien de la







Préface

Les concertations entre les secteurs de l'Enseignement et de l'Aide à la jeunesse sont primordiales pour améliorer le bien-être des jeunes à l'école et favoriser l'accrochage scolaire. Si besoin en était, la crise sanitaire liée au Covid-19 a mis davantage en évidence l'importance de ces collaborations et partenariats.

Le livret que vous tenez en mains met en lumière des pratiques transversales communes entre l'Enseignement et l'Aide à la jeunesse. Il est le fruit d'une initiative de la plateforme intersectorielle de Bruxelles. S'il s'adresse principalement aux professionnels des deux secteurs, il apporte aussi le témoignage éclairant des jeunes eux-mêmes.

Nous vous invitons à lire attentivement ce livret et vous souhaitons d'y puiser des idées et des ressources pour développer ou mettre en place des concertations ou des partenariats au bénéfice des jeunes.

Bonne lecture !



Caroline Désir
Ministre de l'Education



Valérie Glatigny
Ministre de l'Enseignement supérieur, de
l'Enseignement de la promotion sociale,
de la Recherche scientifique, des
Hôpitaux universitaires, de l'Aide à la
jeunesse, des Maisons de justice, de la
Jeunesse, des Sports et de la Promotion
de Bruxelles

INTRODUCTION DES FACILITATEURS

Nombreux sont les professionnel·les de l'Éducation et de l'Aide à la jeunesse qui constatent au quotidien les dégâts du décrochage scolaire.

Nombreux sont les textes qui en identifient les causes et les conséquences.

Considérable est le nombre de jeunes qui souffrent de ces parcours chaotiques qui orientent leur existence.

Ces constats sont d'autant plus marqués sur la zone de Bruxelles, car les disparités socio-économiques y sont flagrantes.

Certes, beaucoup de personnes se mobilisent (par exemple dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence) pour des actions concrètes en faveur de l'accrochage scolaire.

Mais le désarroi face à cette crise qui dure depuis des dizaines d'années est souvent exprimé par les mêmes acteurs.

Nous sommes convaincus que le progrès passera par le dialogue entre les acteurs. Si les responsables politiques ont des responsabilités à assumer, c'est aussi entre acteurs que ce dialogue doit se construire. Il ne peut être qu'intersectoriel, car l'école ne peut répondre à toutes les attentes. Il doit aboutir sur des actions concrètes pour combattre la dualité sociale. La bonne nouvelle, c'est que ce dialogue existe déjà et depuis longtemps. La mauvaise nouvelle est que ces actions sont souvent méconnues.

Cela est d'autant plus vrai dans la région bruxelloise où la complexité institutionnelle et les différents niveaux d'intervention des services sont la réalité quotidienne.

A partir de ce constat, la Plateforme intersectorielle de Bruxelles a émis l'idée d'écrire un livret sur des pratiques communes transversales pour améliorer l'accrochage scolaire.

Rappelons que cette Plateforme a été instituée dans le cadre du décret intersectoriel du 21 novembre 2013¹ et qu'elle rassemble des acteurs des secteurs de l'Enseignement et de l'Aide à la jeunesse. Comme indiqué dans ce même décret, les actions de la Plateforme visent l'amélioration du bien-être à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention et de la réduction des violences, ainsi que de l'accompagnement des démarches d'orientation.

C'est grâce au soutien, à l'époque, du Conseil d'Arrondissement de l'Aide à la jeunesse de Bruxelles que le projet de rédaction de ce livret a pu voir le jour.

Le travail mené par la Plateforme s'est déroulé en trois temps. La phase exploratoire s'est étalée sur deux ans. Elle a été suivie d'une phase d'élaboration du matériel collecté. La troisième phase, cruciale, a été celle du recueil de la parole des jeunes.

Le livret que vous tenez entre vos mains constitue un retour sur ces trois étapes. L'ASBL

Synergie a été sollicitée tout au long de ce parcours pour aider la Plateforme dans son projet, tant sur le plan méthodologique que sur l'aspect rédactionnel.

Une journée de présentation du livret et d'échange entre les professionnel·les des deux secteurs constituera l'aboutissement du cheminement. Ou plutôt, on peut l'espérer, le point de départ de nouvelles collaborations pour améliorer l'accrochage scolaire et le bien-être à l'école en région bruxelloise.

Nous remercions ici Synergie, les membres de la Plateforme intersectorielle et tous les acteurs qui se sont impliqués dans ce projet et nous vous souhaitons une bonne lecture.

Pascal Rigot et Benoît Lenoble
Facilitateurs Enseignement - Aide à la jeunesse



¹ Décret organisant des politiques conjointes de l'Enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation.

Préambule

Aux lecteurs et lectrices :

En quelques lignes, voici un aperçu de la façon dont s'est déroulé le travail mené par la Plateforme intersectorielle de Bruxelles jusqu'à la réalisation de ce livret. Dans le même temps, nous espérons que vous pourrez en saisir les intentions.

Au départ de ses missions, la Plateforme a choisi d'explorer différents projets, dispositifs, différentes initiatives concernant la prévention du décrochage scolaire et la promotion du bien-être à l'école. Des intervenants et intervenantes étaient invités à parler de leur travail ; chaque présentation ouvrait une discussion. C'est à partir de ces rencontres que des lignes directrices, des inquiétudes récurrentes, des difficultés communes, des astuces et des points d'attention transversaux se sont dessinés.

Dans un deuxième temps (2019-2020), nous avons tenté d'extraire de cette phase exploratoire des repères pour penser le travail entre les deux secteurs. Au fil des rencontres, certaines balises se sont esquissées, permettant petit à petit de comprendre et délimiter le travail ensemble, autour du bien-être à l'école et la prévention de la rupture scolaire.

Ce qui est ressorti du travail de la Plateforme, c'est le mouvement, ce sont les mouvements. Le mouvement des rencontres et des échanges d'expériences, le mouvement des pensées qui circulent et surtout celui des pensées qui ne se figent pas dans des certitudes. Ne pas figer les pensées, permettre le mouvement pour vivre avec les tensions, tel un balancier.

En repartant de la matière dégagée ces deux dernières années, trois balanciers ont été retenus, qui permettent la proposition d'une lecture des jeux et enjeux qui traversent cette pratique intersectorielle qu'est la prévention du décrochage scolaire :

1. A partir de l'information et de la transmission, concertation et secret.
2. Autour de l'école, appartenance professionnelle et extériorité.
3. Observer et analyser l'école autour du cadre et du particulier.

Le balancier c'est, par exemple, « une pièce dont les oscillations régularisent le mouvement d'une machine »¹. Il est aussi décrit au dictionnaire comme cette pièce « destinée, le plus souvent, à transformer ou à régulariser un mouvement. »² Le balancier, c'est aussi le mot employé pour désigner « le long bâton utilisé par les danseurs de corde afin de maintenir leur équilibre. »³ Le travail de la Plateforme, dans les pensées et dans sa construction de petits bouts de savoirs, s'est apparenté au balancier qui, par son jeu (son travail d'oscillations), permet d'orienter les actes de façon équilibrée.



Dans le travail autour de ces balanciers, nous sommes parties des mots énoncés sur base d'associations d'idées. Vous pourrez repérer ces mots, en gras, dans les trois chapitres présentant chacun un balancier.

Une fois la réflexion autour de ces balanciers engagée, nous avons été à la rencontre de jeunes dans une école, dans un service d'accrochage scolaire (SAS) et en rue, avec une AMO.

Les jeunes ont été invités à échanger sur ces trois balanciers, autour de questions qui ressortaient des échanges de la Plateforme. Ces dialogues avec des jeunes (entre 12 et 18 ans) ont parfois pu confirmer les préoccupations, les premières balises énoncées dans ce livret. D'autres fois, ils ont remis en jeu le balancier d'une autre façon, ils ont permis d'entrevoir d'autres pistes de travail.

Tout au long de ce livret, vous pourrez lire les mots de professionnel·les des deux secteurs, de personnes qui ont accompagné le projet, ainsi que les mots de jeunes. Nous vous proposons de les lire comme des formes

d'illustration, des exemples faisant jouer le balancier d'une façon, en s'appuyant sur un principe, puis sur l'autre, et permettant de trouver un équilibre entre deux valeurs mises en tension dans une situation vécue.

Ce livret est présenté comme un outil pour les professionnel·les. Il est une proposition de repères pouvant leur permettre de situer leurs actions et de penser leurs interactions avec les partenaires concernés par la prévention et l'école. Loin de nous l'idée de vouloir dicter aux membres des deux secteurs une façon de travailler qui s'imposerait comme un circuit préconçu.

Ce livret propose surtout des repères pour que chacun·e, professionnel·le de l'Enseignement et de l'Aide à la jeunesse, puisse penser et orienter le sens de ses actions sociales et éducatives.

Un petit mot sur l'écriture inclusive. Dans cet ouvrage, qui interroge et questionne la place de chacun·e, ainsi que l'inclusivité de nos professions et de nos institutions, il nous est apparu indispensable que toutes et tous soient représentés dans les mots.

¹ <https://www.google.com/search?q=balancier+d%C3%A9finition&oeq=balancier+d%C3%A9f&aqs=chrome.2.69i57j69i60j0l4.11627j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/balancier/7603>

³ <https://www.google.com/search?q=balancier+d%C3%A9finition&oeq=balancier+d%C3%A9f&aqs=chrome.2.69i57j69i60j0l4.11627j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>



Concertation - Secret

La Plateforme intersectorielle a pour vocation l'**échange** et le **dialogue** entre des membres de deux secteurs, afin de permettre la **compréhension** mutuelle des enjeux et difficultés qu'ils traversent, mais aussi pour **faciliter** l'articulation cohérente de leurs actions au bénéfice des personnes dont la situation occasionne un croisement de leurs **pratiques**. Chacun de ces deux secteurs a ses **règles**, ses pratiques et ses missions spécifiques qui, lorsque les professionnel·les des deux secteurs coopèrent, peuvent être mises en tension.

Ce premier balancier illustre cette tension et le nécessaire mouvement d'accordage qu'opèrent les professionnel·les. (Ainsi, les membres des équipes enseignantes et éducatives de l'école ne sont pas soumis au secret professionnel).

On balance entre, d'un côté, le **secret professionnel** - cadre légal du travail social et de l'Aide à la jeunesse - et de l'autre, la concertation qui nécessite le **partage** d'informations entre professionnel·les de différents secteurs où ne prévaut pas forcément l'**obligation** du secret.

Commençons par le secret, celui qui fait **loi** : le secret professionnel en travail social est inscrit dans la loi (article 458 du Code pénal) comme une obligation pour « toutes personnes dépositaires, par état ou par profession » de **garder** pour elles « les secrets qu'on leur confie ». C'est donc une obligation pour toute personne travaillant dans le secteur de l'Aide à la jeunesse (rappelée dans le Code de déontologie de l'Aide à la jeunesse).

Le secret se fait ainsi **garde-fou** ; il est **cadre de sécurité** pour préserver le **droit à l'intimité, à la vie privée** des citoyens et citoyennes et pour **préserver** la profession qui a besoin de ces secrets pour engager un travail.

En effet, c'est le secret qui permet un travail dans la **confiance**, qui **facilite** la relation entre l'intervenant·e social·e et le ou la jeune. Le secret professionnel est aussi repère méthodologique : il donne une échelle de **valeurs** dans le travail social. Privilégier le secret, on pourrait dire que c'est une façon de donner une **place** centrale au jeune ou à la jeune, à la personne qui vit une situation sociale **difficile** et qui en fait **part** à un·e professionnel·le.

Une travailleuse du Service de Protection de la Jeunesse (SPJ)

Une jeune mineure, suivie par le SPJ, a choisi d'intégrer un SAS. Le SPJ est chargé par le juge de vérifier l'obligation scolaire. Dans le cadre de cette collaboration, des bilans sont organisés régulièrement pour faire le point sur l'évolution de la jeune au sein du SAS. A la demande du SAS, la jeune est présente à ces concertations. La jeune devient finalement elle-même la porte-parole de son évolution. Une piste est de favoriser la présence de la jeune lors des rencontres entre professionnel·les, malgré les difficultés d'organisation que cela représente.



Paroles de jeunes sur la relation et la confiance

Un jeune rencontré en AMO

Pour moi, si j'ai décidé de dire quelque chose à un adulte, c'est que j'ai confiance en la personne, elle ne doit pas le dire à une autre personne.

Une jeune rencontrée en AMO

On est dans un cadre. Si je me confie à une personne adulte ici, j'estime que ça doit rester vraiment professionnel, qu'elle n'a pas le droit d'en parler si je ne donne pas mon autorisation. Je trouve qu'elle a le droit d'en parler seulement à condition que j'aie donné mon accord.

La **concertation** est au cœur du travail de la Plateforme. Dans un travail de partenariat, il s'agit de **relier**, de passer, d'**échanger**, de transmettre et de **fluidifier**. Quand on choisit le biais de la concertation pour faciliter un **partenariat**, l'information et le **passage** d'informations sont **essentiels**.

Un invité de la Plateforme

Dans les projets qui concernent la lutte contre le décrochage scolaire, on travaille beaucoup entre l'Enseignement et l'Aide à la jeunesse. C'est un sujet qui vient presque systématiquement sur la table lors des rencontres entre les intervenant-es. Quelle est l'information qui peut circuler entre nous et dans quelles conditions? C'est la question centrale de ces partenariats.

Des pistes de travail se dégagent, mais le sujet n'est jamais clos. Ces pistes de travail ne semblent pas généralisables d'un projet à un autre, tant la circulation de l'information entre les partenaires semble dépendante de la confiance entre ces partenaires, de l'interprétation de la notion de secret professionnel, de l'intérêt du jeune, ... Bref, la subjectivité est partout.

J'ai le sentiment que des concertations ou des collaborations ne donnent pas ou meurent rapidement pour des questions liées à la confidentialité. S'agit-il d'une réelle incompatibilité ou d'un argument brandi pour masquer les mauvaises relations interpersonnelles ?

D'une part, la concertation est un élan formidable pour une meilleure connaissance entre acteurs, mais d'autre part, elle n'est qu'un premier pas vers une collaboration plus approfondie, un réel travail commun. Le secret professionnel est un bel outil de travail pour créer une relation de confiance et permettre la confiance. Pour ne pas apparaître comme un frein à la collaboration auprès de partenaires qui n'y sont pas soumis, une communication sur le sujet semble nécessaire, une mise en contexte permettant de percevoir son importance. La collaboration semble largement dépendante des relations interpersonnelles, de l'envie de se lancer dans une concertation qui va inévitablement de pair avec une remise en question de nos pratiques professionnelles.

Paroles de jeunes sur le besoin d'échanges entre professionnel·les

Un jeune rencontré en AMO

Oui, je trouve ça normal. S'il n'y a qu'eux qui savent, ils ne pourront pas régler mon problème.

Un jeune rencontré en AMO

Une personne peut avoir une idée, mais peut-être que s'il en parle à quelqu'un d'autre, il pourra avoir une autre idée pour m'aider.

Dans le cadre de partenariats ou de collaborations professionnelles, le **non-partage** d'information, le respect du secret professionnel, peut se faire **source de conflits**. S'il est mal vécu ou mal compris par l'un·e des partenaires, il favorise le développement de **représentations**, toujours partielles, de la situation ou à propos des partenaires. Le non-dit, le flou, laissent place à **l'imagination**, aux suppositions.

Une membre de la Plateforme, travailleuse en Service d'accrochage scolaire (SAS)

Secret et imaginaire

Un lourd secret lie une jeune à une de nos éducatrices. Elle ne sait que faire de ce secret : le partager avec l'équipe comme nous le faisons habituellement - et les jeunes le savent pertinemment bien - ou garder pour elle cet élément qui commence doucement à être lourd sur ses épaules. Après plusieurs jours, elle persuade la jeune d'aborder cette thématique avec deux autres éducatrices. Le secret commence donc à se répandre, mais des inconnues persistent. Dans une réunion d'équipe, quelques informations émergent : l'histoire secrète de la jeune est liée à son passé, mais est surtout en lien avec un membre de l'équipe. L'imaginaire commence à se développer et l'inquiétude sur la gestion de cette situation commence à peser.

Les tensions qui se ressentent sont particulièrement influencées par notre imagination et nos interprétations.

L'auteure de ce passage propose, comme repères méthodologiques, pour éviter ce genre de situation, de clarifier au préalable les règles du secret professionnel partagé avec les différentes personnes concernées :

- avec le ou la jeune, ce qui peut faciliter une meilleure communication avec l'équipe ensuite,
- avec les membres de l'équipe, pour permettre au professionnel de respecter la parole du jeune, tout en évitant des interprétations ou des difficultés de coordination au sein de l'équipe,
- et avec les partenaires en définissant systématiquement ce qui est dit, quand, et à qui au départ du partenariat.

Elle propose aussi au sein des bilans par exemple, de rédiger et relire le document avec le jeune, afin de relayer la parole, tout en respectant les liens de confiance établis.

Elle témoigne ensuite de la difficulté de créer des espaces de confiance et de confiance, tout en permettant aux différents acteurs-partenaires d'avancer au même rythme.



Elle nous propose de retenir, comme enseignement, un point de vigilance *car la bienveillance est au centre de la pratique, mais elle justifie parfois des décisions qui ne seront pas perçues par les jeunes de cette manière, [...] La confiance en l'adulte est souvent très fragile.*

Ce qui est tenu comme secret peut laisser place à l'imaginaire et les relations entre partenaires peuvent en pâtir. Dans le cadre d'une concertation, penser l'utilité du secret et la nommer permet à la personne dépositaire du secret de se tenir à cette rigueur méthodologique.

Une hypothèse se partage et se confirme entre les membres de la Plateforme : dans le travail en équipe ou en partenariat, la pratique sociale - et donc du secret professionnel - **nécessite une grande transparence sur le processus de travail**, sur le mandat, la méthode et la logique d'action propre à chacun-e, ceci afin que les différentes parties prenantes puissent travailler en **confiance**.

Nous nous posons donc la question de ce qui permettrait à chacun-e d'avoir confiance dans un dispositif et un travail qui laissent une place au secret, à la **vie privée** ?

Paroles de jeunes sur leur autorisation : une condition au partage d'informations les concernant ?

Un jeune rencontré en école

Moi je ne veux pas (qu'il parle de ma situation) parce qu'il n'a pas l'autorisation, il n'a pas le droit de dire ça comme ça.

Une jeune rencontrée en SAS

Pour moi quand tu n'as pas l'autorisation tu n'as pas à le dire.

Une jeune rencontrée en AMO

Il faut que la personne demande avant d'en parler, mais si moi je suis d'accord, tu peux en parler.

Une jeune rencontrée en SAS

Peut-être qu'eux, ils trouvent favorable (l'information qu'ils s'approprient à partager) et moi je ne suis pas encore prête. Peut-être qu'eux, ils ne savent pas si c'est bien pour moi. Il faut m'en parler et que moi je dise si c'est favorable ou pas, et voilà.

Un jeune rencontré en SAS

Moi je trouve qu'ils ont juste à venir chez nous et

nous demander, même si c'est en ma faveur. Je dirais certainement oui, mais s'ils le font sans que je ne sois au courant, ce serait comme une trahison et je ne pourrais plus faire confiance par la suite.

Un jeune rencontré en école

Même si ça peut m'aider à réussir mon année, ils doivent me demander avant d'en parler (en conseil de classe).

Le paramètre du rythme se dessine comme essentiel. La concertation est souvent présentée comme permettant plus d'**efficacité** et valorisée car plus **transparente**, permettant la **clarté**. Il y a derrière cette optique, l'idée que la parole, l'échange, la concertation vont faire gagner du temps.

Par contre, la création d'une **relation de confiance** permettant un travail en profondeur pour et à partir du vécu du ou de la jeune est un processus qui prend énormément de **temps**. Ce lien de confiance n'est pas quelque chose que l'on peut **transmettre** ou transférer ailleurs si facilement.

La **rencontre** et le tissage d'un réseau de confiance entre partenaires est aussi un processus qui prend du temps. Suivre ce maillage artisanal est un travail ardu et difficile à évaluer. Les questions de **connaissance** et reconnaissance entrent en jeu et nous, professionnel·les du social et de l'enseignement, aurions parfois envie de prendre le raccourci qu'offrent la transparence et la **communication**.



Paroles de jeunes – l'enjeu du partage d'information et de la personne à laquelle on s'adresse

Transmettre, ça dépend à qui :

Jeune rencontrée en SAS

Ça dépend sur quoi en fait. Moi perso, si c'est pour en parler avec les gens de l'école, là non, il faudra plutôt mon accord et ça dépend de quoi. Mais, genre, si c'est parler à mon centre ou autre, ça ne me dérange pas.

Jeune rencontré en AMO

Là je ne suis pas d'accord : par exemple si (nom d'une travailleuse sociale d'une AMO) dit qu'elle parle à quelqu'un que je ne connais pas trop, ça ne me touche pas. Un prof, ça me touche, il me connaît, je ne suis pas d'accord, il n'a pas le même travail. En AMO, ils travaillent dans le social, avec les

personnes en elles-mêmes, ce qui nous touche. Les profs, ils font leur boulot, ils nous enseignent, c'est tout ce qu'ils ont à faire.

Transmettre à d'autres élèves :

Jeunes rencontrés en école

Ils sont obligés de ne rien dire. C'est ça le rôle d'un prof. Le prof ne va pas le dire à un autre élève. Moi, ça ne me dérange pas qu'il donne des infos, ça reste un prof, ce n'est pas des élèves.

Transmettre à la famille :

Jeune rencontré en école

Ça, c'est difficile s'il le dit à mon père chez moi. C'est clair: je préfère rater que mourir.

Jeune rencontrée en SAS.

Après même si tu veux trouver une solution, tu veux que certaines personnes ne le sachent pas.

Transmission, genre et intimité de la relation :

Jeune rencontrée en SAS

Imaginons... Je vais dire quelque chose à un adulte fille, quelque chose de personnel. Je n'ai pas envie qu'elle le répète aux autres garçons. Si je me confie à elle, c'est pour une raison, pas pour qu'elle le répète aux autres.

Limiter les interlocuteurs

Jeune rencontré en SAS

On peut en parler, mais ne pas en parler à tout le monde.

Une piste se dessine au sein de la Plateforme : débiter les partenariats par la concertation centrée sur la rencontre entre partenaires, avant de développer des collaborations de terrain autour de situations individuelles.



Un membre de la Plateforme Secret et concertation – l'enjeu jeune

Souvenir : Quand j'étais chef d'établissement, un jeune avait été exclu temporairement de mon école. Il avait été ensuite en SAS. Il y avait deux attitudes différentes chez les enseignants : ceux qui espéraient ne jamais le revoir, ceux qui étaient prêts à l'aider à son retour.

Les enseignants déploraient le manque d'informations venant du SAS, « En fait, je ne sais pas ce qu'il fait là-bas », « A nous, on nous demande de donner des cours, etc., mais on n'a jamais de retour. »

Les membres du SAS sont venus rencontrer le conseil de classe dans sa globalité. Une fois qu'il y a eu un contact interpersonnel, ça a aidé, ça a facilité les choses et le jeune a pu revenir dans des circonstances plus ou moins bonnes (Il y a toujours des irréductibles).

Cette rencontre du conseil de classe, c'était pour parler du jeune, de ce qu'il avait fait dans le cadre du SAS.

Lors de l'échange entre le SAS et le conseil de classe, il est important que les informations transmises soient limitées, car le jeune a droit à une vie privée, à un nouveau départ. Les échanges doivent se faire dans la confiance et le respect de l'intérêt du jeune. Les adultes, les intervenants doivent pouvoir accepter de ne pas tout savoir. Connaître l'autre, ce n'est pas tout connaître de l'autre. C'est aussi respecter son intimité.

Une travailleuse en SAS

Le fait d'avoir des rencontres interpersonnelles, pas juste un coup de téléphone, un fax ou un bilan envoyé, ça change tout. On en a fait l'expérience cette année : pouvoir rencontrer en amont l'école sans l'objectif de replacer un jeune, ça change tout. Ça permet de mieux se connaître et de pouvoir échanger sur les pratiques avant même que le jeune ne rentre dans le circuit.



Dans notre travail d'association d'idées, les mots « **échange - partage - offrir - recevoir - don** » ont été reliés à la concertation. Si l'on s'engage dans cette optique, on pourrait dire que le fait de se concerter témoignerait d'une certaine forme de générosité. La concertation est aussi décrite dans l'un des textes comme « *un élan formidable* ». Il y aurait ainsi, dans la concertation, quelque chose de l'ordre d'une transaction, d'un **échange** qui supposerait le **don** et le contre-don d'informations ou de données : « Nous, on nous demande de donner des cours etc., mais on n'a jamais de retour. ».

Les partenaires du social manqueraient donc de générosité vis-à-vis des partenaires de l'enseignement lorsqu'ils **retiennent** une information utile à la concertation. Si l'on suit cette hypothèse, les intervenant-es du social, qui sont soumis à une obligation légale de se taire, pourraient se trouver en grande difficulté pour participer de façon équilibrée à la concertation. Ce tout petit extrait - « Nous, on nous demande de donner des cours etc., mais on n'a jamais de retour. » - offre une piste de travail, celle de la nature de l'information transmise.

Il s'agit ici, pour les partenaires scolaires, de transmettre une information qui leur **appartient** : des cours, des outils de travail, un bulletin scolaire, parfois des appréciations à propos du comportement du jeune ou de la jeune à l'école. Ce sont moins fréquemment des données à caractère **personnel**, des informations révélatrices en tant que telles de la **vie privée**.

Les partenaires du social, à l'inverse, ont peu d'outils formalisés à fournir, pas de cours à **échanger**, mais ont en leur possession une grande quantité de données de nature personnelle, qui ne peuvent être échangées qu'avec l'**accord** du ou de la jeune.

Pour pouvoir participer dans la transaction, les partenaires du social pourront faire le choix d'informer les partenaires scolaires sur tout ce qui concerne leur processus d'intervention et devront donc faire un travail d'explicitation, sans pour autant en révéler trop sur la vie privée du ou de la jeune. Il s'agira de mettre la concertation au service de la situation du ou de la jeune et non pas l'inverse.

Paroles de jeunes sur la nature des données partagées

Certaines données sont personnelles

Un jeune rencontré en école

Ça dépend, si c'est un truc de fou, vraiment personnel. Par exemple, car je ne sais pas, je n'arrive pas à travailler à la maison à cause de mon frère, un truc comme ça, ça oui, mais si c'est trop personnel, personnel ça non. Par exemple j'ai le sida, j' préfère qu'il ne le dise pas.

Quand la situation est grave

Un jeune rencontré en SAS

Tout dépend, si c'est un truc grave ou très très personnel. (Si c'est très grave) Je peux tolérer qu'elle en parle, mais si c'est vraiment personnel, c'est beaucoup plus dur.

Un jeune rencontré en SAS

Il lui faut l'autorisation de l'élève (pour communiquer avec un autre professionnel à son sujet) sauf des fois quand c'est un abus des parents, quelque chose comme ça, là il faut en parler à la police et tout. (Du coup il en parle à un autre adulte). Ouais, mais seulement quand c'est un truc grave, comme ça quoi, mais si ça peut se résoudre d'une autre façon, non.

Une jeune rencontrée en AMO

Imaginons que je tombe sur un monsieur et je lui dis que je vais me suicider, un truc comme ça, quelque chose de grave... Il peut en parler, il y a des choses où il est obligé d'en parler et il y a d'autres choses où il n'est pas obligé d'en parler.

Les données d'appréciation personnelle

Échange avec un groupe de jeunes rencontrés en SAS

Moi, je n'aime pas qu'on donne un avis sur moi, je préfère que les gens ne donnent pas un avis, même s'il est favorable. « Ah il est bien, ah il est comme ça »... Je préfère que les gens puissent se faire un avis, eux-mêmes sur moi. Voilà, qu'ils m'aient ou qu'ils me détestent... Il n'y aura pas des informations extérieures qui peuvent circuler sur moi.

- Alors, ça je trouve important ce qu'il a dit, parce qu'on n'avait pas encore entendu ça jusqu'à présent. C'est de dire moi je n'autorise personne à avoir un avis favorable sur moi sans qu'on ne m'en parle, même si ça peut être favorable après. Si je comprends bien : « Mais de quel droit il se permet d'avoir un avis sur moi comme ça ». C'est ça ?

Non, ils peuvent garder leur avis pour eux, c'est leur avis, mais je ne veux pas que leur avis influence l'avis des autres. Par exemple, on va dire : « Moi je pense que tu es quelqu'un de bien » et je vais voir quelqu'un dans la rue et je vais lui dire : « Il est super ». Ce qu'il faut c'est qu'il se forge un avis sur toi avant que je puisse le baratiner pour qu'il t'aime bien quoi.

- Oui, c'est vrai que quand tu arrives dans une école et que les enseignants ont

déjà un avis, ils ont une idée préconçue de comment tu vas être et ils vont dire : « Ah ! mais on m'avait dit que tu étais comme ça et... »
Eh bien je ne suis pas comme ça !"(Rires)
- Tu as envie de continuer à pouvoir t'auto-définir et que ce soit la rencontre qui décide ?
-Oui.

Sur combien on parle et pourquoi on parle

Jeune rencontré en AMO

Je me dis, des fois, on parle à une personne parce qu'on a confiance en la personne. C'est comme si vous, vous disiez quelque chose à quelqu'un, vous ne voudriez pas qu'il le répète à d'autres personnes. Après, si des fois, il parle à ses collègues pour trouver une solution, c'est autre chose.

Jeune rencontré en SAS

En plus, des fois, il y en a qui ne parlent pas forcément pour trouver une solution, peut-être ils parlent, ... Ça dépend.

Jeune rencontré en SAS

Si c'est pour trouver une solution, ouais, mais si c'est pour raconter à sa sœur ou alors à ses parents, à sa copine, à son mari, lui raconter toute la journée ce qui s'est passé au SAS, là je ne suis pas d'accord.

Jeune rencontré en école

Comme elle a dit, si c'est pour trouver une solution, je veux bien qu'on parle, sinon non.



Se pose alors la question de l'information écrite. Par exemple, les SAS doivent communiquer à l'école un bilan concernant le parcours du ou de la jeune au SAS, pour servir de support à son retour à l'école.

Une travailleuse de SAS

Il y a effectivement une tension entre le fait d'établir un bilan, qui serve au jeune et qui permette le passage, le relais avec l'école tout en respectant sa vie privée.

Dans nos bilans on reprend les items (prédéfinis):

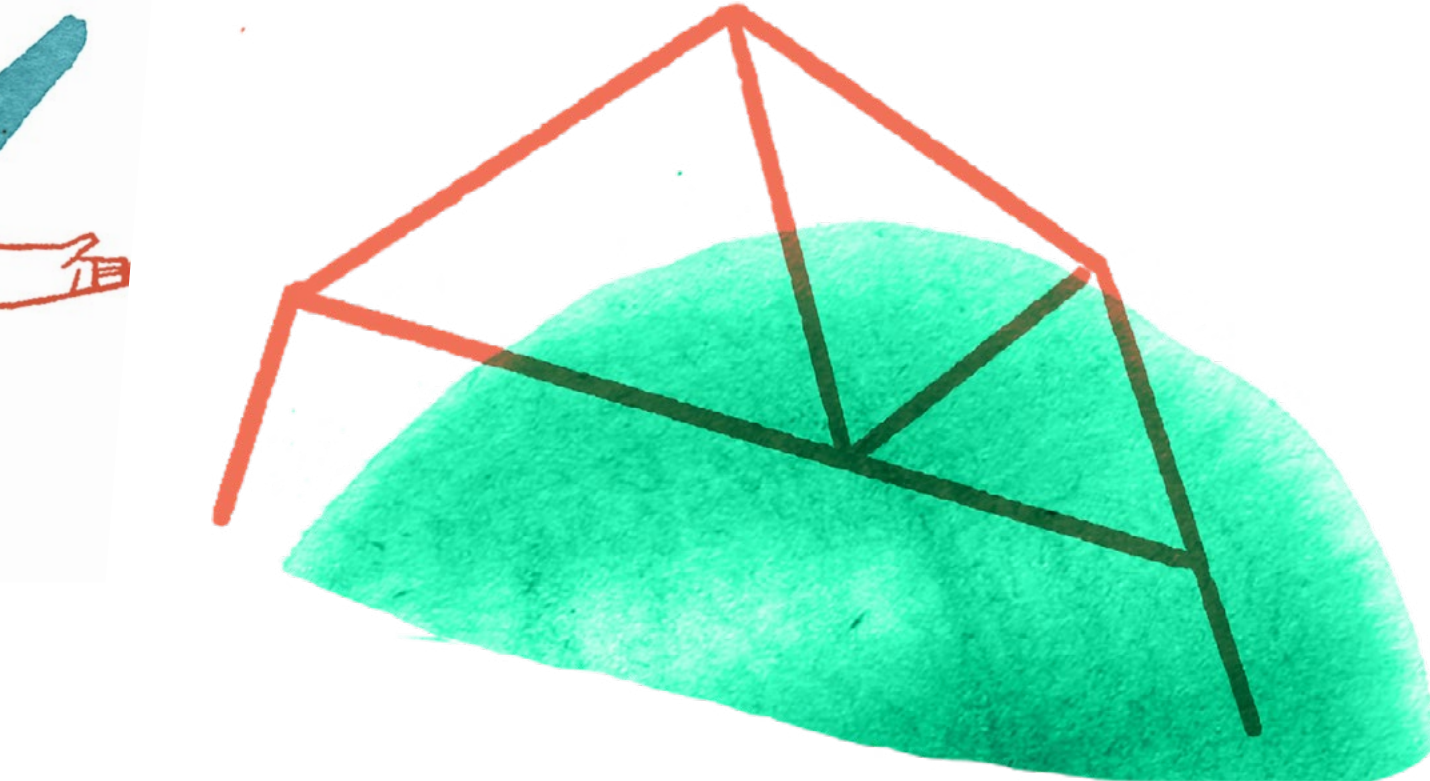
1. l'arrivée du jeune, on explique comment ça se passe
2. le travail entrepris, son évolution
3. les choses à mettre en place pour une bonne intégration.

Nous, on va reprendre dans l'évolution et la façon dont le jeune a fait son passage au SAS, les objectifs établis par le jeune, voir un peu où est-ce qu'il en est et aussi où il en est à la fin de sa prise en charge par le SAS. On y met aussi ce qu'il y a à retravailler à l'école, donc les difficultés que le jeune peut avoir, mais toujours en concertation avec le jeune.

C'est important de toujours avoir son aval.

Sur les détails par rapport à son attitude (son attitude école, est-ce qu'il s'est bien comporté ou pas), on reste évasif, on va surtout parler de régularité, de tout ce qu'il y a encore à mettre au point par exemple, point de vue de l'horaire, on ne va pas avoir un détail sur la façon dont le jeune s'est comporté au SAS. L'idée, c'est que le jeune et l'école puissent avoir une base pour pouvoir continuer à travailler. Si le jeune a du mal à rester assis, c'est bien de pouvoir le dire à son retour à l'école. Leur dire : « Ça va bien mais, il y a des moments où il a peut-être besoin de bouger davantage que quelqu'un d'autre ». Ça c'est le bilan qui est envoyé à l'école mais en amont il y a un travail qui





doit se faire avec l'école pour que le relais se fasse le mieux possible. Je rejoins ce qu'un autre membre de la Plateforme a dit : le fait d'avoir des rencontres interpersonnelles, pas juste un coup de téléphone, un fax ou un bilan envoyé, ça change tout.

Il est important de préciser que le bilan reflète la réalité mais doit permettre au jeune de garder son intimité. Dans un même temps, il faut que l'école ait des éléments pour continuer le travail avec le jeune.

Pour que la collaboration se passe bien et que ce bilan serve à quelque chose, il est essentiel d'avoir un rapport humain entre les partenaires Aide à la jeunesse et école et d'établir une alliance pédagogique sur le fond du travail des services, des institutions.

Respecter la vie privée du jeune doit être essentiel dans notre travail, mais il est important de se le dire dès le départ pour éviter les tensions.

La concertation permet les collaborations, le travail **ensemble**, de l'**intersubjectivité**, de l'**autre** et, dans certains cas, de l'extériorité.

Elle demande aussi, du coup, de négocier un **cadre**, des contours, le pour qui et pour quoi, la durée et l'orientation de l'échange, afin de garantir un travail serein et respectueux de chacun-e.

Finalement, deux nouvelles pistes de travail ressortent des échanges avec les jeunes.

Piste jeune 1 : Lors d'un conseil de classe, les enseignant-es pourraient être soumis aux règles du secret professionnel partagé.

En parlant du PMS, un jeune rencontré en école proposait que si le PMS souhaite partager des informations personnelles sur un-e élève :

Qu'il le dise aux autres (les enseignant-es, la direction), mais que les autres ne le disent à personne"[...] "Tu vois le PMS, tu vois s'il va le dire au prof, ça va rester juste entre eux.

Un autre jeune rencontré en école

Tant que ça reste en conseil de classe, alors les profs seraient tenus par le secret que le PMS leur a donné.

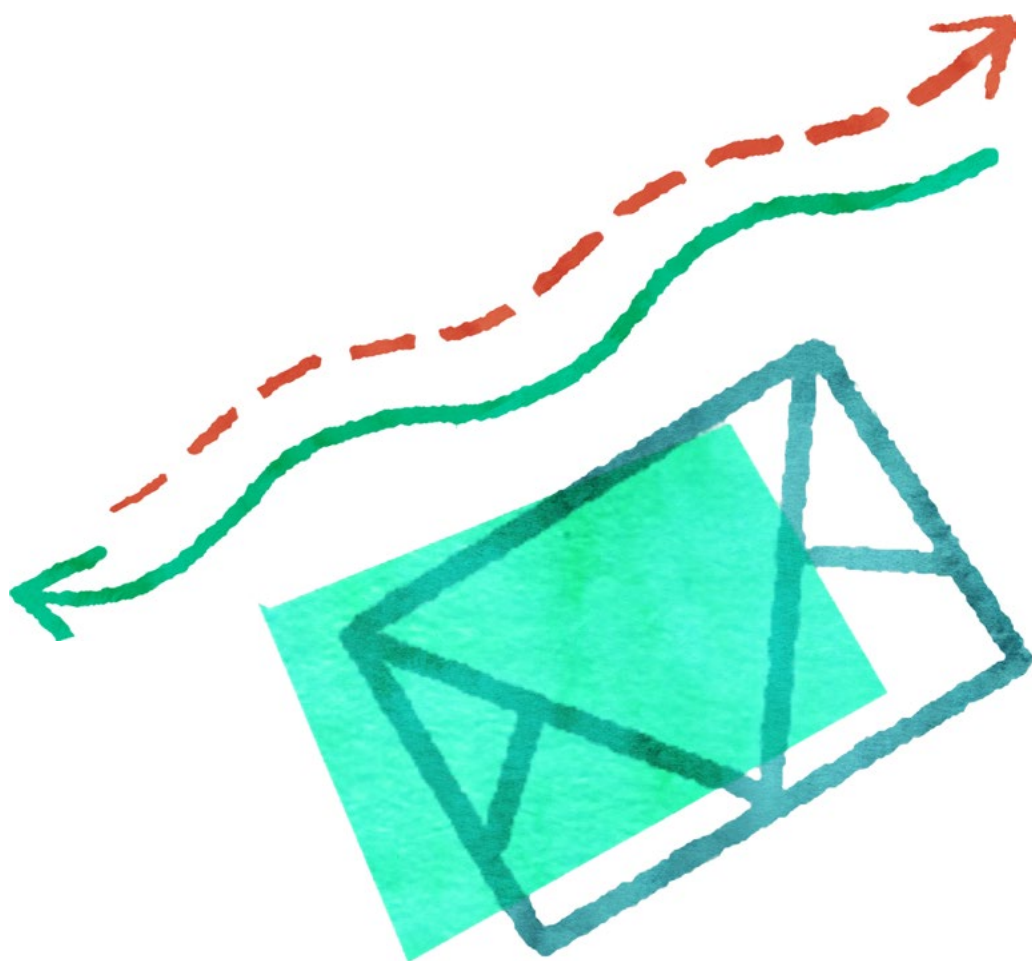
Piste jeune 2 : Nous avons besoin d'être en confiance avec les enseignant-es, ils devraient aussi être soumis au secret professionnel.

Un jeune rencontré en école

- Si c'est un enseignant... On doit avoir confiance. Il devrait y avoir un certain secret professionnel." (Un certain secret professionnel, ça veut dire quoi ?) « Par exemple, s'il s'est passé quelque chose en classe, par exemple, je vais lui raconter un problème, je ne veux pas qu'il le répète aux autres, il doit avoir mon autorisation.

- Parce que c'est ton problème ?

- Ouais, parce qu'on est un an avec eux.





APPARTENANCE ~ EXTERIORITE



Appartenance ~ Extériorité



Dans le premier balancier **Secret ~ Concertation**, nous avons abordé le partage d'informations entre l'Aide à la jeunesse et l'Enseignement à l'occasion de pratiques de coopération entre les membres des deux secteurs. Il a été question de la difficulté à travailler en concertation tout en préservant les missions et les règles de l'un et de l'autre. Ces missions, ces règles sont des appuis pour permettre une cohérence entre les pratiques des différent-es professionnel·les qui composent un secteur. Elles peuvent être constitutives d'une forme d'**appartenance professionnelle** à ce secteur.

Le travail de partenariat entre des professionnel·les de deux secteurs vient confronter ces règles, ces pratiques les unes avec les autres. Il impose aussi une **ouverture au regard de l'autre, au regard extérieur**. Ce qui crée une nouvelle tension, que nous avons tenté d'illustrer dans ce balancier sur l'appartenance et l'extériorité.

Quand il s'agit de travailler à partir des situations de jeunes :

Le PMS et le SAS, celles et ceux qui font ce mouvement, qui circulent entre des appartenances multiples

Lors des travaux de la Plateforme, nous avons pu visiter plusieurs modalités de travail en partenariat avec l'école. Pour nous familiariser avec ce nouveau balancier **Appartenance ~ Extériorité**, notre point de départ a été la pratique de deux institutions dont on peut dire qu'elles ont des appartenances multiples. L'une et l'autre ont des missions situées à la croisée de deux secteurs : l'Enseignement et l'Aide à la jeunesse pour le SAS et l'Enseignement et les secteurs psycho-médico-sociaux, pour le PMS.

Nous nous sommes donc intéressé·es aux façons dont les professionnel·les de ces deux institutions font avec cette tension, comment, dans leur travail quotidien, ils.elles s'efforcent de **préserver une position d'extériorité**, en prenant part aux activités de plusieurs secteurs.

Le **PMS** a une place instituée et officielle dans les écoles, cette place est inscrite dans un décret. Sa fonction n'est pourtant pas toujours comprise par tous.

Un membre de la Plateforme, ancien directeur d'école

Je me souviens d'une réunion où on essayait d'identifier les acteurs internes et externes à l'école. Deux dames du PMS étaient présentes. L'une se disait interne et l'autre externe à l'école. Cela avait engendré des sourires dans l'assemblée. Cela me rappelle que le PMS est là pour les élèves, en partenariat avec l'école, mais pas au service de l'école. C'est parfois mal intégré par le personnel de celle-ci, qui voudrait que le PMS soit davantage au service de l'école : « Le PMS défend toujours les élèves », « Le PMS n'est jamais là quand il faut. »

Mon hypothèse est que la première souligne son ancrage dans l'école, ses racines, sa cohérence avec le travail de l'équipe enseignante ; l'autre revendique sa position de recul, une certaine distance. Finalement, le PMS a un pied dans l'école et un pied en dehors. Tantôt il peut s'intégrer à l'équipe, travailler avec les mêmes valeurs, les mêmes représentations, les mêmes normes, le même ancrage, tantôt il enrichit la réflexion par son regard neuf, son ouverture, son apport d'oxygène.

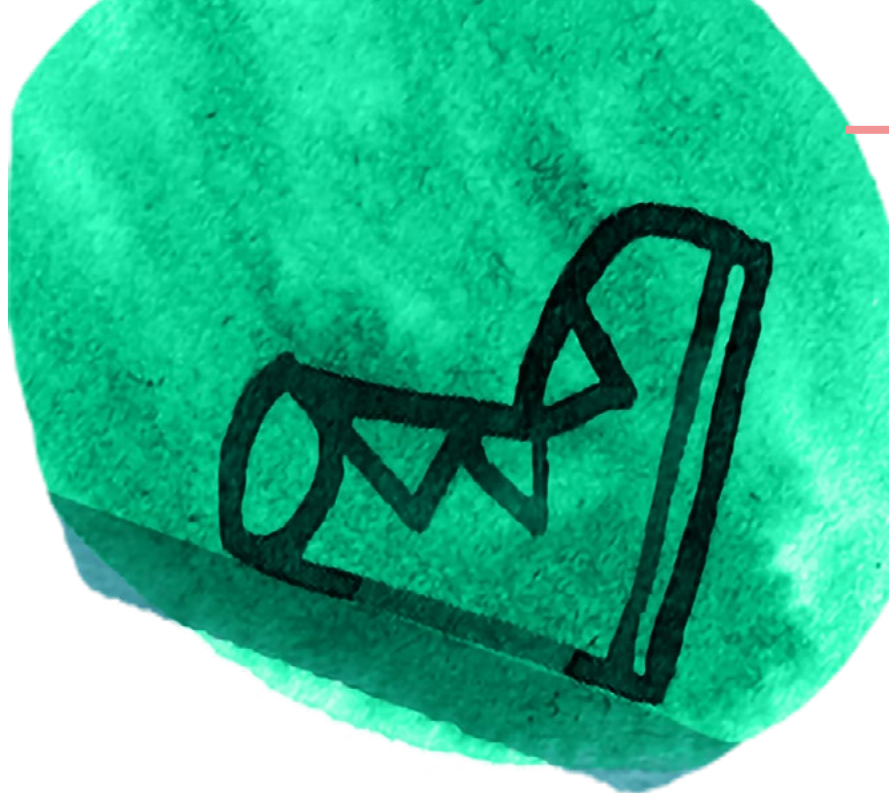
Le PMS est un partenaire pour les institutions scolaires. Il s'y plante de façon hebdomadaire, en occupant un local (certains ont fait l'expérience de ne pas en avoir au départ) le temps de permanences. Organisé par les réseaux libre ou officiel de l'Enseignement, il y apporte pourtant un soutien qui relève d'autres métiers : ceux du social, du psychologique et du médical.



Les PMS sont donc implantés dans les écoles, ils participent à certaines réunions dans les établissements scolaires, comme les délibérations, mais leurs travailleurs et travailleuses sont soumis-es aux règles déontologiques propres aux secteurs de la santé et du social, ce qui n'est pas le cas des enseignant-es. Comme dans beaucoup de métiers du social ou de la santé, le travail des PMS se fait au départ de la demande de la personne (du ou de la jeune ou de ses parents) ou en tous cas avec l'accord de celle-ci.

Les intervenant-es des PMS peuvent ainsi se prévaloir d'une certaine appartenance à l'**équipe** encadrante de l'école, puisqu'ils-elles participent à certaines de leurs activités, mais ils-elles ont aussi une position de **recul**, d'extériorité vis-à-vis de celle-ci, puisqu'ils-elles ont une **pratique** psychosociale et non éducative. Plusieurs membres de la Plateforme étaient d'ailleurs étonné-es d'entendre qu'« un PMS puisse travailler avec un jeune et soutenir une procédure de recours contre une exclusion de l'établissement scolaire ».

Un autre partenaire institué de l'école est le Service d'accrochage scolaire (SAS). Pour le SAS, le balancier Appartenance ~ Extériorité est mis sous tension d'une autre façon. Le SAS est à la fois une « autre forme d'école » et un partenaire de l'école. Il est d'ailleurs subsidié à la fois par le secteur de l'Enseignement et celui de l'Aide à la jeunesse.



Il ne travaille pas au départ de l'école, mais avec des jeunes soumis à l'obligation scolaire. Le SAS se fait d'abord **alternative** à l'école. Il propose un moment de **rupture**, de **recul** visant à permettre à des jeunes ayant un rapport compliqué à l'école de redécouvrir le plaisir d'apprendre dans un cadre collectif et de faire le point sur leur parcours et leur scolarité future. Porte d'entrée vers l'intérieur, le SAS se fait ensuite outil de facilitation du passage du SAS vers l'école pour le ou la jeune. Il accompagne sa **réintégration** et donc son travail d'**appropriation** d'un établissement scolaire.

Une membre de la Plateforme, directrice d'un SAS
Cette fonction d'alternative et cette position plus extérieure ne sont pas toujours facilitantes pour le travail de relais vers l'institution scolaire qui est le nôtre.

Le SAS affirme son extériorité en proposant une autre approche, mais son travail nécessite une **connaissance** fine et un lien de confiance avec les directions des écoles partenaires.

Une membre de la Plateforme, directrice d'un SAS
On est dans une logique de rupture avec l'enseignement classique, mais aussi de collaboration quotidienne avec les partenaires scolaires et de l'Aide à la jeunesse.

Pour développer ce **lien** avec l'école, le SAS doit assumer une certaine proximité avec celle-ci, en être **familier** et lui proposer un travail qui reste en **cohérence** avec le cadre scolaire. Cette **double mission**, cette double appartenance - difficile à manier - permet aussi au SAS de ne pas se positionner en **alternative totale** et en **critique condamnatoire** de l'Enseignement ou de l'Aide à la jeunesse. Elle lui préserve une certaine extériorité d'un côté comme de l'autre.

L'enjeu jeune et l'alliance pédagogique

Dans le balancier **Secret~Concertation**, nous constatons que lorsqu'il est question de penser la réintégration d'un-e jeune avec une école, lorsqu'il y a un « enjeu jeune », il est vraiment préférable d'avoir déjà un **lien** avec celle-ci, d'avoir **vécu** une expérience préalable de **collaboration** pour ne pas être considérés comme « les extérieurs qui veulent imposer leurs (bonnes) méthodes ».

*C'est ainsi qu'un PMS choisit d'aborder une cinquantaine d'écoles dans une démarche de **rencontre** et de mise en place d'une « alliance pédagogique » : on va dans les écoles, à la rencontre de l'équipe pour d'abord se connaître. Ça nous permet d'être reçus autrement. Il s'agit d'une rencontre institutionnelle d'abord, pour échanger sur la façon de travailler ensemble après.*

Lors de ces moments de **rencontre** et de formalisation d'une alliance pédagogique, il s'agira pour les professionnel·les des deux institutions de **délimiter** le travail qui les concernera les un·es comme les autres, ainsi que leurs modes de **coexistence**, là où leurs missions se superposent.

L'enjeu de cette démarche d'alliance pédagogique n'est pas de cadenasser des procédures à suivre pour les professionnel·les amené·es à travailler ensemble, mais de prendre le temps de faire connaissance, d'envisager le cadre **propre** à l'un·e et à l'autre, pour leur permettre de préserver leurs spécificités, leurs atouts et pour discerner ensemble là où le travail de chacun·e commence et là où il s'arrête. Cela fonde une alliance pédagogique avant la venue d'un « enjeu jeune », cela permet de se prémunir de devoir **délimiter** cette coexistence en même temps que d'en faire l'usage et donc du risque de mélanger les enjeux de la situation à ceux du **partenariat**.

Quand il s'agit de travailler sur les dynamiques sociales et l'école

Toutes et tous concerné·es par l'école

Chacun·e peut se prévaloir d'une certaine appartenance à l'école. Nous sommes **semblables** en ce sens. Pourtant, des expériences très **différentes** de l'enseignement coexistent et viennent marquer des **divergences de point de vue**. Les parcours scolaires peuvent être composés de **vécus** positifs, tout comme de **blocages** et de **difficultés**. Personne n'est resté indemne de son passage à l'école et peu d'entre nous parviennent à en parler avec **détachement**. On peut dire que l'**enjeu** de l'école est **partagé**.

Ceci amène une foison de **visions** et d'avis sur l'école. Difficile donc de démêler les propos.

Quand on parle d'école, les **apports** sont mixtes, issus d'**expériences personnelles** et/ou professionnelles, ils reposent sur des émotions qui peuvent nous submerger autant que sur des observations consciencieusement chiffrées.

Pour formuler leurs points de vue, les membres de la Plateforme s'appuient parfois sur leur **sentiment** ou leur **vécu** d'appartenance à l'école et, d'autres fois, sur leur **distance**, leur position d'extériorité vis-à-vis de ce lieu, cette **culture**, cette **communauté** qu'est l'école.

Comment travailler en réseau au sujet de l'école ?

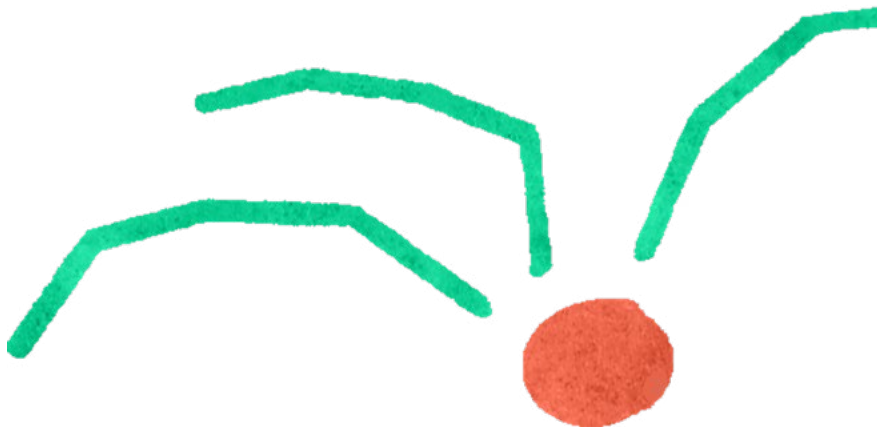
Pour travailler sur les mécanismes et les dynamiques sociales en jeu à l'école, il est nécessaire de prendre un peu de **distance avec son vécu personnel** et singulier, avec ses représentations et **ses a priori, afin qu'ils ne fassent pas barrière**.

Une invitée à la Plateforme – travailleuse d'un service de prévention du décrochage scolaire

La question des représentations, des stéréotypes...

Que connaît-on de l'autre ? Quelles représentations a-t-on du travail de l'autre ? Pour parler de ça, il faut avoir créé des liens, parfois se sentir à la frontière et pouvoir faire preuve d'empathie. Il faut aussi savoir prendre de la distance, du recul. « Tout n'est pas noir, tout n'est pas blanc ». Ce n'est pas parce qu'on a eu une expérience négative qu'il faut tout jeter à la poubelle.

Il s'agit de se sentir suffisamment en sécurité, bien dans son job, pour pouvoir aborder l'autre dans sa similitude et sa différence et être capable d'oser dire les choses sans se sentir jugé·e ou avoir le sentiment de devoir se justifier.



Une directrice d'école

Dans la Cellule de concertation locale, nous avons d'abord fait un travail sur les représentations des uns et des autres. Ça a pris du temps, mais ça s'est avéré essentiel, c'est le point de départ pour un parcours durable. Ça permet à chacun de dire et vérifier son ancrage.

Ensuite, quand on énonce la représentation que l'on a par rapport à l'autre, ça permet de lever les malentendus.

L'étape suivante, quand on confronte les représentations, on va expliciter l'implicite et tout à coup, on dit des possibles. C'est intéressant parce que ça permet de voir où on en est (...). Ce moment d'échange sur les représentations va permettre de ponctuer ce temps et de donner un repère.

S'il est aisé de se représenter la **plus-value** des échanges de points de vue sur les dynamiques sociales de l'école, il y a lieu de l'envisager avec **tact** et **respect** pour celles et ceux qui font l'école. On peut facilement concevoir que, pour les professionnel·les de l'enseignement, accepter de **regarder** l'école en **collaboration** avec d'**autres** professionnel·les, c'est prendre le **risque** d'une certaine forme d'**évaluation** de leur travail et de leur posture. Il y a donc un **risque à s'ouvrir** pour les acteurs de l'école, un risque de **déséquilibre**, même si le partenaire propose un **soutien**.

Un invité de la Plateforme – FSE

Le lâcher-prise, la prise de recul. Préalable au débat entre acteurs issus de secteurs différents, aux réalités de travail différentes...

Lors d'un colloque sur le décrochage scolaire, un groupe de travailleurs et travailleuses issu·es de l'Aide à la jeunesse formule des recommandations à un public où se trouvent de nombreux acteurs et de nombreuses actrices de l'enseignement. Je suis dans le public. J'entends des crispations, des grincements de dents, ... J'ai participé à l'élaboration de ce travail,

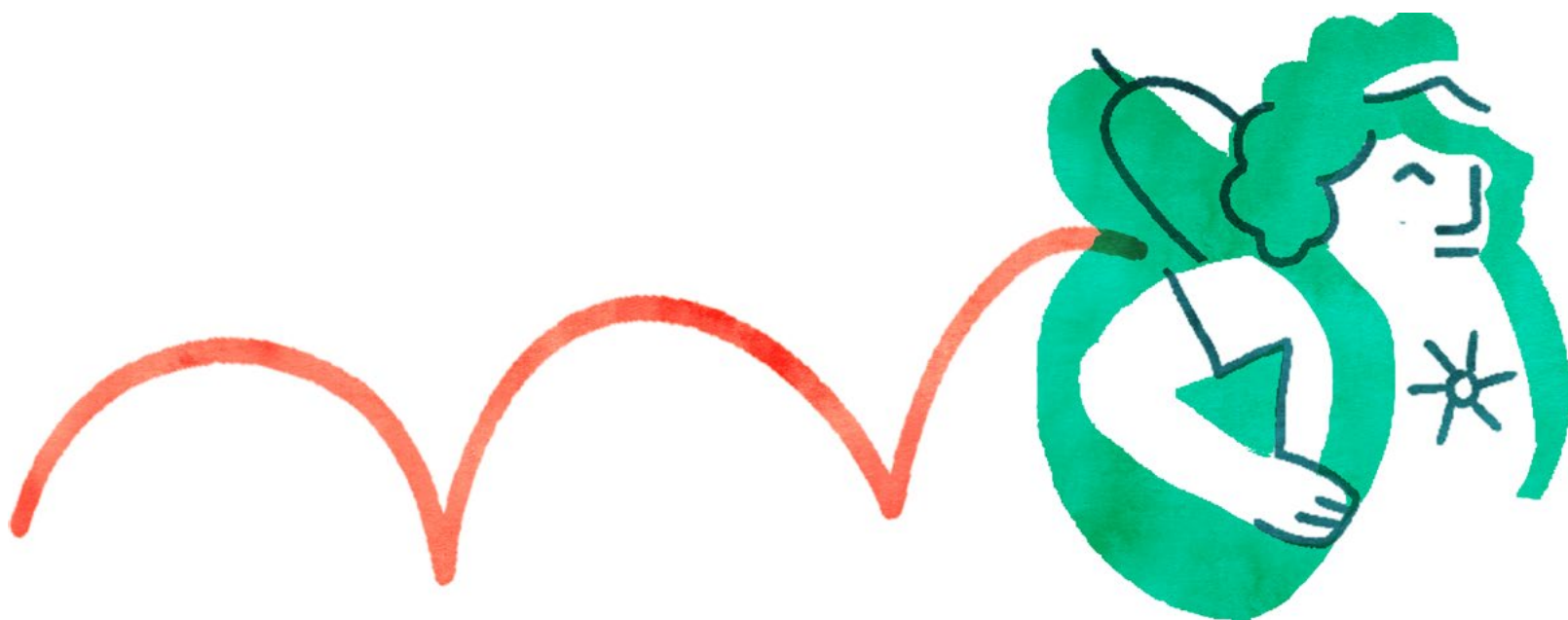
donc je me demande :

« A-t-on commis une erreur quelque part ? » Et je me dis que s'il y a des crispations, c'est peut-être qu'on appuie là où il faut. Les représentations sont énormes.

Une prise de recul est indispensable à la fois au moment d'entendre la critique, mais également au moment de la formuler. La critique constructive est importante à formuler, mais pour le faire, j'y vois deux préalables :

- Ai-je pris en compte la réalité du travail de l'organisme que je m'apprête à critiquer ?
- Avant de formuler la critique, me suis-je assuré·e que le public est dans une posture, une position lui permettant d'écouter cette critique. Soigner mon introduction en ce sens.

Lorsque les conditions favorables sont réunies, le **dialogue** peut commencer. Celles et ceux qui passent le plus clair de leur temps à l'école, enseignants, enseignantes, responsables, éducateurs et éducatrices, jeunes, pourront rendre l'école plus compréhensible en y caractérisant leur pratique, **leur vécu ou leur vision** de l'intérieur. Les autres, celles et ceux qui gravitent autour, pourront la rendre plus compréhensible, en se faisant l'**écho** de ce qui en est dit, **perçu** ou ressenti vu du **dehors** des établissements. Les premier·es devront accepter de se présenter au regard de l'autre, tandis que les second·es devront faire preuve d'empathie et d'humilité en acceptant de ne pas tout à fait en faire partie, de n'y entrer qu'un peu, pour préserver les limites de chacun·e.



Une école comme point de départ

Une façon de faire ce travail d'analyse, sans submerger les acteurs de l'école, est de s'ancrer dans la réalité, de partir du terrain : *Ce travail-là, c'est important qu'il soit fait au sein des écoles, avec les partenaires. Ce n'est pas du lâcher-prise pour moi, c'est justement être bien ancré. Ce qui permet de tisser un lien durable.* (Une directrice d'école).

S'attacher à une école et aux partenaires gravitant autour de celle-ci, ça permet à nouveau de circonscrire l'espace de travail. On déplace le focus sur les interactions et les dynamiques sociales qui peuvent y être observées.

Le rythme ajusté du balancier

Travailler en partenariat, faire des liens, c'est perpétuer un mouvement d'aller et retour entre une position d'extériorité et une autre d'appartenance. Il s'agit aussi, par ce mouvement, de s'accorder en termes de cadence, de rythme.

L'école a ses horaires, ses cycles, son roulement bien huilé et ses délais impératifs. Son cadre est pensé, dicté dans les textes de lois. Il n'est donc pas si évident d'en aménager les horaires pour permettre des rencontres avec les partenaires du dehors. Pour travailler avec l'école, il est donc nécessaire d'épouser un peu ses règles, de s'y **adapter** tout en préservant ce qui est propre à soi, à son rôle, pour continuer d'y apporter de l'extériorité là où elle est nécessaire.

Les cellules de concertation, des lieux pour observer ensemble

Pour travailler de la sorte, au sein des écoles, les cellules de concertation locale (CCL) ont été pointées comme des dispositifs aidants. Encore fragiles, les CCL sont des dispositifs que chaque école peut choisir de mettre en place ou non. Ce sont des lieux de rencontre réunissant un·e ou plusieurs représentants du personnel enseignant et éducatif, le médiateur ou la médiatrice scolaire, ainsi que des représentant·es de l'Aide à la jeunesse et du PMS. Leurs missions sont les suivantes :

- poser un diagnostic local,
- établir un plan d'action local collectif,
- garantir un accompagnement individuel des élèves en difficulté ou en danger par un service approprié,
- prévoir des dispositions pour les élèves de retour du SAS,
- utiliser les données, outils et analyses qui sont à sa disposition,
- mettre en place un travail de concertation.

Un appel à projet du Fond social européen (FSE) a permis à une coordination de dix-huit PMS, pilotée par six d'entre eux, de soutenir la création et la tenue de CCL dans six écoles et un CEFA. Le projet était mené par deux chercheuses extérieures qui n'appartenaient ni à l'école ni aux institutions externes. Elles avaient une fonction de tiers facilitant, s'agissant notamment des échanges et de l'élaboration d'un diagnostic commun.

Une invitée à la Plateforme

Le projet a montré l'importance d'un tiers, permettant un dialogue constructif entre les personnes concernées. Il s'agit ici de ne pas envisager la notion de tiers avec un grand T, personne ou fonction qui serait en position d'arbitrer, de trancher ou de décider (qui correspond à la notion de posture d'autorité), mais bien le tiers dans sa fonction de médiateur. Le tiers n'est pas alors le garant du contenu des décisions, mais plutôt le garant du processus permettant que chacun se sente partie prenante de l'issue choisie. Pour le dire de manière imagée, la relation, au lieu de s'instaurer en dualité, sur une simple ligne, devient un triangle permettant à un espace de parole de se déployer, tout en restant dans le cadre. Le tiers permet d'instaurer un processus de délibération.

Les personnes qui ont mené ce projet ont travaillé à poser d'abord les conditions pour permettre la rencontre. Elles se sont attelées à :

La création d'un outil pédagogique qui puisse se faire levier pour entrer dans les écoles. C'est une animation permettant de travailler les liens entre les écoles et les intervenants. Lors de ce jeu, les acteurs peuvent s'exprimer sur leur perception des services. Ça permet de faire une photographie de l'école et son environnement à un moment donné. Des réunions préparatoires avec les directions d'école ont été programmées afin de définir avec qui on travaille. Ce jeu lance une dynamique spécifique en fonction de la réalité des écoles. C'est un outil souple car on peut y définir des contenus différents en fonction des réalités locales. L'idée est de coconstruire avec les acteurs une réflexion commune autour de l'accrochage scolaire. (une représentante du projet FSE).

La participation et l'échange, une question de temps et de pérennité

Pour les partenaires du social, le rythme de travail est organisé par les demandes et par les projets, leurs enjeux sont la **pérennité** de la relation et l'**ancrage** au terrain. Les professionnel·les de l'Aide à la jeunesse doivent pouvoir à la fois **rebondir** assez rapidement quand une demande d'aide ou d'accompagnement est formulée (par une école, par un·e élève ou ses parents) et à la fois développer un réseau de travail et des projets portant sur le **cadre de vie** des enfants et des jeunes. Ce dernier axe correspond à un **rythme plus lent** permettant et opérant la **participation**, la **concertation** et le travail de fond. Lorsque les partenaires de la prévention sociale n'interviennent que dans des situations d'urgence et de difficulté, ils-elles se font **béquille** ou filet de secours pour les situations d'exclusion. L'enjeu de la prévention est aussi d'agir en amont, sur les mécanismes et les dynamiques d'exclusion et d'**inclusion**.

De façon analogue, le Centre bruxellois de promotion de la santé (CBPS), qui est venu témoigner de son expérience lors d'une rencontre de la Plateforme, utilise aussi le diagnostic commun comme point de départ du travail de prévention dans les écoles :

Le travail de diagnostic commun permet, par son ancrage dans le réel, dans un espace et un temps définis, de lâcher d'un côté pour permettre une rencontre, pour ne pas se crispier sur un objectif absolu. (une invitée du CBPS).

Une invitée – regard extérieur à la Plateforme

L'approche qui va suivre ne prétend pas être LA définition de la prévention mais est celle qui sert de ciment en Aide à la jeunesse (avis n°50 du CCAJ).

La prévention de première ligne s'entend comme l'ensemble des services mis à disposition du public permettant « le vivre ensemble ». Dans cette mesure, les écoles, les PMS, les lieux culturels... font partie de ces lieux permettant une vie plus ou moins harmonieuse entre les citoyen·nes. L'idéal serait de vivre dans une société où ces services seraient tellement bien organisés que l'Aide à la jeunesse deviendrait inutile...

Inspiré de la notion de la « loi de reproduction de la violence », Bourdieu attire notre attention sur l'ensemble des violences invisibles subies par les populations vulnérables : violences institutionnelles (suspicion injustifiée, violations des droits...), relationnelles (stigmatisation, mépris), symboliques (délit de « faciès ») ou intra-familiales. Ainsi vécues, ces violences se retournent soit contre elles-mêmes (toxicomanie, suicide), soit contre les autres. Elles deviennent alors des violences visibles, qui sont alors fortement réprimées. La mission préventive de l'ensemble des services consisterait à réduire les violences invisibles et non à se focaliser seulement sur les violences visibles.

Une directrice d'établissement

Grâce aux réunions du comité de pilotage qui réunissaient toutes les directions concernées par le projet, on a fait des ponts. C'était un lieu de partage qui donne envie. Les écoles, les directions sont souvent seules. De l'importance du tiers, mais aussi parfois de se retrouver entre pairs pour créer des synergies.

Lorsque l'on parvient à mettre en place des conditions qui permettent un échange serein, on peut analyser ensemble, au départ :

de ce qui existe, même les tout petits projets : le prof qui mène sa barque, on arrive à dépasser les doléances des professeurs et de la direction. (invitée du projet FSE).

Pour le CBPS, c'est au moment du diagnostic partagé que l'action commence :

Chacun a déjà un avis, une posture sur la question : «Moi je sais ce qu'il y a, le problème c'est, il faudrait juste...» C'est l'analyse commune qui permet de dépasser les a priori. (Invitée du CBPS).

Un membre de la Plateforme

Il y a plusieurs écoles de la prévention. Plutôt que de choisir entre elles, ne faudrait-il pas concilier les écoles ? Agir en amont sur les causes (lutter contre les violences invisibles) est capital afin d'éviter les phénomènes de reproduction (des violences). Agir dans le moment présent avec tous les acteurs (parce qu'il y a un malaise), pour coconstruire des solutions est tout aussi important. Les institutions doivent travailler ensemble sur les causes des violences. (...) Le dialogue est indispensable et on doit prendre son temps. L'expression des difficultés est importante à travailler afin que chacun-e trouve des réponses à ses difficultés personnelles. L'empathie et l'écoute doivent servir chaque acteur pour coconstruire des réponses individuelles et collectives.

Régulièrement, lors de leurs échanges, les membres de la Plateforme font un constat de **fragilité** en terme de travail en réseau. Nombreux sont les projets de soutien à la mise en place de lieux de concertation et de co-construction subsidiés sur de courtes périodes de temps, comme projets-pilotes, comme tentatives de proposer une autre façon de travailler ensemble.

Ces projets sont mis à mal par cette logique de financement précaire. Le partenariat, la construction d'un réseau sont des modalités de travail qui nécessitent du temps pour se constituer et permettre une rencontre **authentique**.

Au-delà du temps de la **rencontre**, la qualité du travail de fond dépend aussi de cette pérennité. Ce n'est qu'avec le temps qu'un diagnostic partagé par les différents protagonistes réunis autour d'un même objet d'analyse peut se développer.

Le partenariat est une aspiration à sortir du travail social individuel et réparateur qui traite les symptômes pour s'attacher aux causes profondes des problèmes sociaux. (Une invitée du CBPS)

Pour pouvoir mener un travail de prévention qui concerne à la fois les conditions du vivre ensemble et les situations de difficultés individuelles ou collectives à l'école, les structures de l'Aide à la jeunesse doivent pouvoir osciller entre une certaine **inscription et une position de recul et de distance** vis-à-vis de l'école. Elles ont besoin d'être durablement **intégrées** à l'école, dans son fonctionnement et son système, pour s'en rapprocher, pour y être visibles et pouvoir bénéficier de la **confiance** des personnes qui la fréquentent, pour servir d'**appui**. Elles doivent aussi afficher une certaine **différence** vis-à-vis de

l'établissement avec lequel elles collaborent, pour garder une **écoute** et une ouverture à la **critique**, pour pouvoir **accueillir** celles et ceux qui y éprouvent des difficultés et pour préserver un certain **recul**, un **autre regard** afin de voir et penser les mécanismes d'exclusion qui y sont opérant.

Les échanges avec des jeunes sur leur sentiment ou non-sentiment d'appartenance avec l'école

Est-ce important d'appartenir ?

Extraits d'un dialogue avec des jeunes rencontrés en AMO

Socialement, je dirais oui, mais pour le travail, je dirais non. Je n'ai pas besoin d'avoir des amis à l'école pour réussir mon année, mais c'est bien d'avoir des amis pour me sentir bien dans ma tête. Je ne vais pas à l'école pour me faire des amis. Ce n'est pas essentiel.

Pour moi c'est très important de me sentir appartenir, d'avoir des amis. Sinon les heures d'école ne vont servir à rien. Sinon tu n'as pas de vie, tu n'es pas sociable, tu restes seul à la maison.

C'est vraiment important d'avoir cet attachement social, être attachés aux profs, aux lieux, ça nous donne envie d'aller aux cours, si on ne l'a pas, deux ou trois amis on n'a pas envie d'aller aux cours.

On sait qu'on ne vient pas pour n'importe quoi, qu'on doit réussir cette année. C'est important de savoir que j'y ai ma place. Tout le monde est obligé de passer par l'école, pour avoir un métier. En étant plus motivé à l'école on aura plus envie d'y aller. Ça ne peut pas être juste un lieu de passage sinon on n'a pas envie.

Penser l'appartenance des jeunes à l'école, c'est penser la fonction sociale et intégrative de l'école. L'école serait alors un lieu pour expérimenter, pour s'essayer, pour se tromper, en plus de réussir. L'école, si elle est pensée comme un lieu un peu préservé, peut aussi être un espace pour aider nos jeunes à **se construire**. Si l'école sert à construire des humains, des personnes, alors le travail sur ce sentiment d'appartenance est fondamental.



Une membre de la Plateforme

Le sentiment d'appartenance est positif s'il induit un sentiment de sécurité pour un groupe qui en ressort plus solide, plus cohérent. Le sentiment d'appartenance peut devenir bloquant ou limitant s'il empêche, pour les membres du groupe, toute prise de risque ou toute démarche d'ouverture vers l'extérieur, l'inconnu.

Paroles de jeunes rencontrées en école sur l'appartenance

- On est plus libres à la maison qu'ici. Ici, si on dit un mot, on est renvoyé à l'étude ; là-bas à la maison, nos parents nous aiment, ici il y a des professeurs, ils ne nous aiment pas.
- Il y a une question d'amour ?
- Si si si, s'il n'y a pas d'amour entre les professeurs et les élèves ça ne marche pas. S'il y a des problèmes entre l'élève et le prof, ils vont faire tout pour renvoyer l'élève. Ils ont d'office raison parce que c'est eux les plus grands.
- Les enseignants c'est eux qui ont raison ? et vos parents ils n'ont pas raison d'office ?
- Moi je peux dire à mes parents, mais de toute façon mes parents ne font pas des trucs comme les professeurs. Ils ne vont pas faire de l'injustice avec moi.
- Logiquement t'a pas d'amour avec tes profs.

Ouais il y a des profs qui nous aimaient bien, Mme (nom de l'enseignante), elle nous aimait. Ce n'est pas tes amis les profs.

- Non, mais on peut avoir une amitié quand même ?
- Je ne sais pas comment dire.
- Ça n'empêche pas d'avoir de l'affection pour quelqu'un...
- Ouais mais avec eux, je ne sais pas, on ne peut rien faire, on ne peut pas discuter, par exemple tu as un prof qui nous aime bien là c'est possible de discuter mais avec certains profs c'est impossible. Il y en a qui s'en foutent de toi.
- La question de l'affection est importante ?
- Ouais quand même ça joue un rôle.
- C'est quand même des sentiments de reconnaissance, c'est vrai qu'appartenir c'est affectif.
- Tu aimes bien l'élève, tu fais tout pour qu'il réussisse et pas qu'il rate.

- Parfois, il y a des profs ils ont un peu la haine contre un élève et ils vont le renvoyer et faire tout pour le punir, c'est ce que j'ai eu ce matin. C'est vrai on rigole avec la prof et quand c'est contre elle, elle va tout raconter au directeur et c'est moi qui ai ramassé et elle n'a rien. Elle se fait payer et on reste à l'étude.

- Tu ne veux pas donner ton journal de classe parce qu'ils ont tort, c'est un refus de l'autorité et donc tu as direct deux heures de retenue. A la maison ta mère te dit ouais je te prive de téléphone, tu lui dis non ça ne se passe pas comme ça, tu discutes et c'est bon.

- A la maison on discute plus, c'est discutable, ici non.

- Moi je discute ici....

- Ouais tu discutes ici mais tu te prends des retenues.

Extraits d'une discussion entre des jeunes rencontrés en SAS – sur le besoin d'appartenance à l'école et le besoin de distance vis-à-vis de celle-ci aussi :

- Moi je pense que c'est important (de se sentir appartenir). Quand on est bien à l'école, on y retourne d'office, par exemple si vous vous sentez bien chez vous, eh bien, après le boulot ou après l'école, vous avez hâte de retourner chez vous parce que vous êtes bien, vous voyez ? Mais l'école ça pourrait être la même chose quoi, par exemple le matin quand on se lève faudrait pas faire allez!! Rebelote ! Par contre on va aller à l'école en se disant tranquille, on se sent bien, c'est bien avec les profs, c'est un peu chez moi. Quand on est mieux, on apprend mieux, parce que on y va plus zen et plus cool, on ne se met pas de bâtons nous-mêmes dans la tête.

- Moi...je ne pense pas, en tout cas pour moi, je suis une étiquette dans un bâtiment. J'y vais, je fais mes cours, je n'ai pas besoin de connaître les affaires des autres. Pour moi, j'ai juste besoin que ça prône l'éducation, je vais juste pour faire mes trucs et j'en ressors et je n'ai pas besoin d'avoir une appartenance à une école, j'y vais juste pour acquérir ce que j'ai à acquérir, et partir, voilà, aucun sentiment...

- Ok, tu préfères que ça reste neutre ?

- Oui, que ça reste neutre et que ça ne touche pas aux sentiments, rien du tout. Juste un endroit où tu vas pendant 6 heures et tu reviens, voilà.

- Moi, ce qui me fait réagir c'est quand on dit que je n'ai pas besoin que ce soit comme chez moi. Je ne suis pas d'accord car si je ne me sens pas bien dans un endroit, je n'y vais pas. Par exemple : il y a un snack (un resto), où ils ne nous accueillent pas bien, ils te regardent sombre. Et si vous allez chez l'un, à chaque fois, vous vous sentez en famille, il vous met bien, eh bien vous allez à chaque fois aller chez lui. Vous voyez, ce n'est pas que l'école, c'est partout la même chose... si on n'aime pas, soit on va à reculons soit on n'y va pas.

- Quand je me réveille le matin, quand je vais au sas, je suis en forme, mais si je sais je m'em**** au SAS, et excusez-moi pour mon vocabulaire, eh bien je ne vais pas venir. J'ai besoin de me sentir à l'aise.

- Ok et tu te sens appartenir ici ?

- Oui

- Et tu te dis : le SAS, si je n'y suis pas, ce n'est pas tout à fait le SAS, parce que j'y appartiens quoi ?

- Oui, je me le dis, comme pour ma maison.

- Moi, je me dis la même chose, c'est important de se sentir bien.

- Se sentir bien ne veut pas dire se sentir comme chez soi, il y en a....leurs parents, il y en a ils sont chez eux, avec leurs parents ça se passe bien mais ils ne sont pas à leur place, tu peux te sentir bien mais pas être comme chez toi... pas associer les deux.

- Mon téléphone il m'appartient, mon pantalon il m'appartient, c'est à moi.

- Elle a pris l'exemple de son téléphone, c'est peut-être un vieux téléphone et peut-être tu ne l'aimes pas mais c'est à toi.

Une jeune rencontrée en école :

- C'est juste une école, quand je serai grande, je ne vais pas venir à l'école.

- Quand vous parlez de cette école, est-ce que vous en parlez comme « mon école » ?

- Je dis que je suis à une école à (nom de la commune), parce que hhouma, je n'aime pas cette école.

- Pour appartenir il faut aimer ?

- Ouais.

- Il faut quoi d'autre ?

- Des bons professeurs.

- Logiquement tu appartiens à l'école, tu t'es inscrit dedans. Mais je ne me sens pas appartenir à l'école, je n'appartiens pas à l'école, j'appartiens à mes parents. Logiquement si, mais après mentalement non. C'est un sentiment mais je ne me sens pas appartenir à l'école. Je n'ai pas un contrat avec l'école.

- À l'école, tu n'as pas de contrat ?

- J'ai signé des papiers au début de l'année je n'ai même pas vu ce que c'était. Quand tu dis que tu appartiens ça veut dire que tu es à eux, je ne sais pas. En fait ça dépend, tu peux avoir ce sentiment mais ça dépend des professeurs, s'ils sont gentils avec toi, si tu aimes bien tes camarades de classe.

- Il y a des moments tu as ce sentiment et des moments pas ?

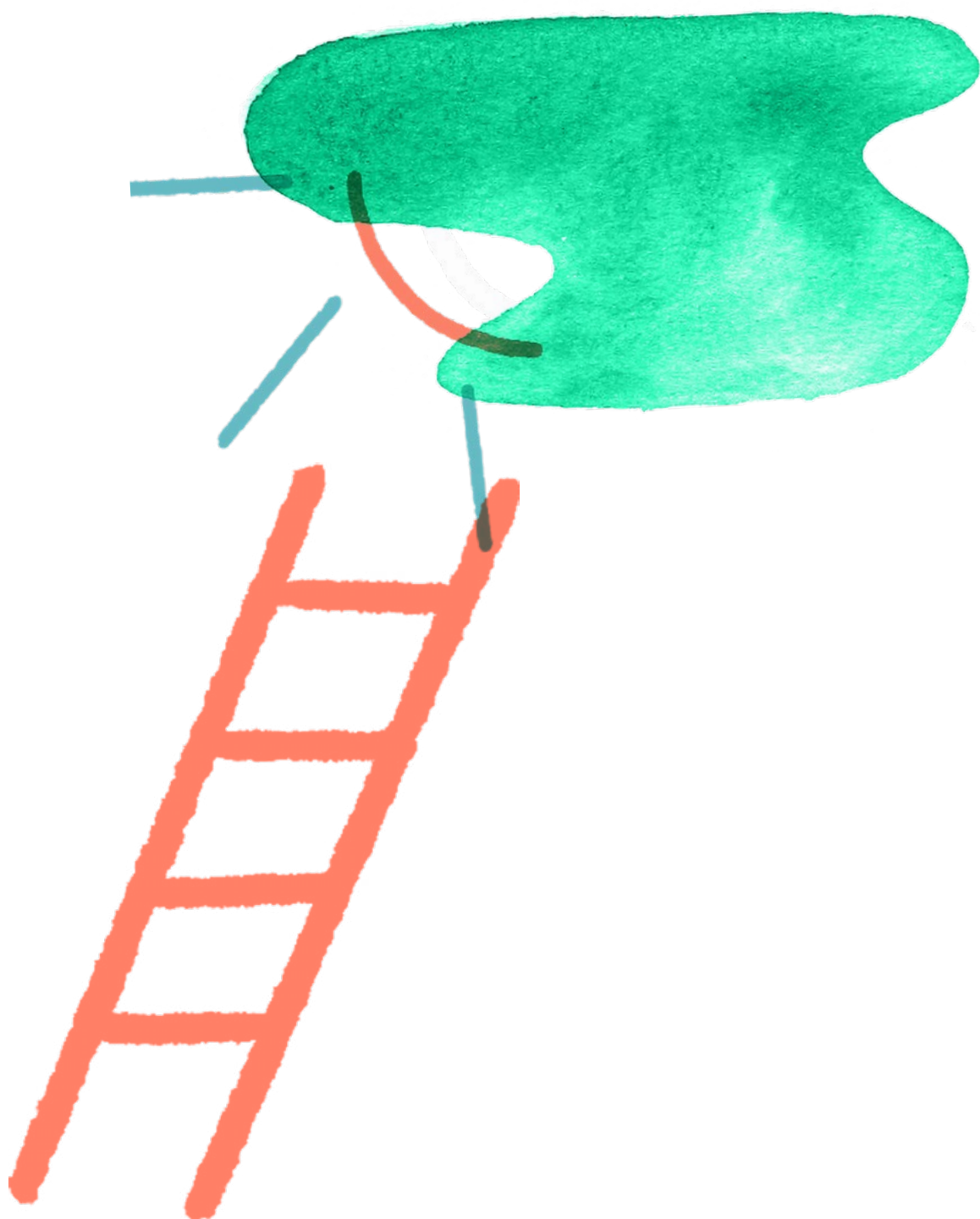
- Maintenant je ne sens pas cela du tout.

- C'est quoi appartenir à une école ?

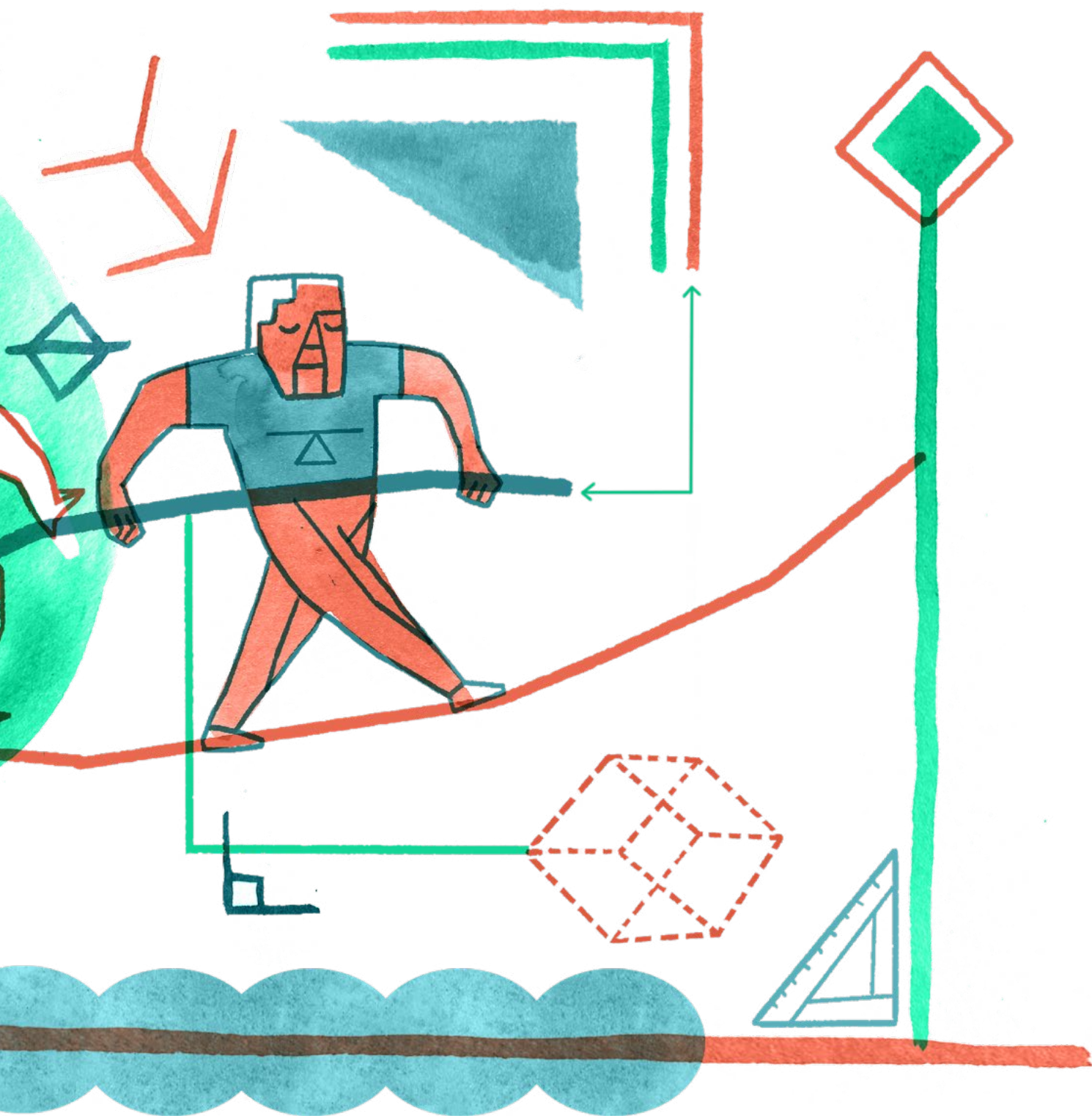
- Logiquement, on appartient vu qu'on est inscrit dans l'école, on y va tous les jours. Mais après, dans le mental, on va dire ça comme ça, non. Moi je suis entre les deux, ce n'est pas pour tous les élèves. »

Pour se sentir appartenir, il serait question de reconnaissance. Cette **reconnaissance** passe notamment par le **lien**, le dialogue, la prise en compte des idées, des sentiments de chacun-e des acteurs de l'institution.

Une piste de travail pour la Plateforme serait de travailler à une meilleure prise en compte des jeunes, en leur faisant place comme partenaires dans la recherche et le travail sur les dynamiques sociales et l'école. Comme l'illustrent ces extraits de conversations avec plusieurs jeunes – premiers et premières concernés par les dynamiques sociales et l'école – leurs points de vue peuvent être **éclairants, enrichissants**. Ils-elles peuvent apporter **un regard neuf**, sont parfois **critiques** sur des aspects différents que ceux envisagés par les professionnel·les de l'Enseignement et de l'Aide à la jeunesse. Ils-elles nous posent notamment la question « A qui appartient l'école ? »







Cadre ~ Particulier

Ce troisième balancier est en quelque sorte le fruit des deux premiers. Il rassemble un certain nombre de questions qui ont été formulées lors des rencontres de la Plateforme. Ces questions sont à lire comme différents chantiers de réflexion dont la Plateforme et les membres des secteurs de l'Aide à la jeunesse et de l'Enseignement pourront choisir de s'emparer pour penser et travailler au bien-être à l'école, ainsi qu'à la lutte contre les phénomènes de rupture avec celle-ci.

Quand les conditions propices à entamer un diagnostic partagé sont réunies, ce balancier ouvre des questions que l'on peut se poser ensemble, lorsqu'on se met à observer une école.

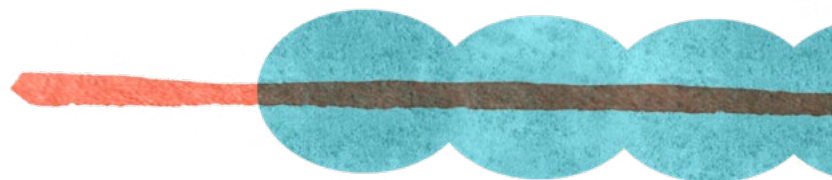
Le jeu et l'enjeu de ce balancier sont ceux de vaciller, entre le cadre, le collectif, l'institution, c'est-à-dire le fait de penser l'école d'un point de vue global, et le particulier, l'expérience spécifique, celle de l'élève et celle de la personne professionnelle située et agissant dans ce cadre.

Le cadre scolaire comme habitat

Observer l'école comme habitat

L'école est **habitat**, entendu comme "un espace qui offre des conditions qui conviennent à la vie et au développement d'une espèce animale ou végétale"¹. L'école est lieu de vie pour les enfants. Un-e enfant belge passe environ 180 jours à l'école chaque année. Sur une année, depuis ses 6 ans et jusqu'à ses 18 ans, il-elle vivra la moitié de ses journées à l'école. En matière d'éducation de l'enfant, la famille et l'entourage occupent autant de journées que l'équipe éducative de l'établissement scolaire fréquenté.

Ce que chacun-e peut être amené-e à observer, de son point de vue, c'est la qualité de ce **cadre** scolaire que les enfants et les membres de l'équipe éducative habitent ensemble. Il s'agit en tous cas d'un lieu de **vie collective**. C'est un lieu dans lequel les enfants vont pouvoir expérimenter et vivre la collectivité.



Quelles sont les qualités de cet habitat ? Fait-il bon y vivre ? Des lieux existent-ils pour faire collectif ?

Jeune rencontré en AMO

En général, je suis bien à l'école. Il y a souvent des arrêts de travail à cause de la chaudière qui ne fonctionne plus... donc on a souvent manqué l'école.

Si l'on regarde l'école comme lieu de vie du point de vue du particulier, de l'**individu**, on pourra se demander si et comment ce cadre scolaire offre des conditions de vie répondant aux besoins fondamentaux des enfants.

Une invitée de la Plateforme qui propose un regard extérieur

Si la plupart du corps enseignant souhaite et vise l'émancipation de chaque élève, la première précaution de Bruno Derbaix (sociologue et philosophe, il est formateur au Mouvement des institutions et des écoles citoyennes) est d'attirer notre attention sur l'importance de respecter les besoins de chacun, et ce, dans l'ordre suivant : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance, les besoins d'estime et finalement les besoins d'accomplissement. Si les premiers besoins ne sont pas rencontrés (comment un élève ayant faim pourrait-il se concentrer ?), il est vain de miser sur les besoins d'estime ou d'accomplissement.

A partir du point de vue particulier, on pourra aussi observer comment le cadre scolaire laisse place aux **spécificités** de chacun-e. Chaque personne qui y est inscrite peut-elle s'y installer ? Comment pourrait-elle participer à son aménagement, y mettre sa touche, pour pouvoir faire sien cet habitat ?

Est-ce que cette école est habitable ?
Est-ce que chacun-e s'y sent bien physiquement et moralement ?
Est-ce que chacun-e a ce dont il-elle a besoin ?
Est-ce qu'on s'y sent chez soi, protégé-e ? Peut-on y apporter de soi ? Peut-on l'aménager ? Est-ce que chaque enfant y trouve réponse à son besoin d'appartenance ? Est-ce qu'il-elle se sent appartenir à cette communauté qui habite l'école ?

Observer l'école comme base, repaire et repère

L'école comme **base**, comme **repaire** et **repère**. Quand on part à la découverte du monde, c'est de la base qu'on démarre et c'est là qu'on rentre. C'est aussi le **début** du parcours quand on lance les dés. La **base**, c'est le bâtiment qui abrite une équipe, une bande. Le **repaire**, c'est le lieu auquel on revient toujours pour s'abriter, reprendre son souffle entre deux excursions, où l'on retrouve ses complices. Le **repère**, c'est aussi cet élément visible ou non, qui peut aider à s'orienter.

Pour les enfants qui ont la mission de grandir et d'explorer le monde, le cadre scolaire se voudrait **base** leur permettant de **découvrir** en toute sécurité leurs capacités propres, leurs goûts, pour ensuite **fonder** leur **identité**. L'élève y est alors explorateur ou exploratrice, peut partir en **reconnaissance**, à la **découverte**, en ayant des **repères rassurants**. Il s'agit de placer les **fondations** nécessaires pour que l'enfant puisse apprendre, s'apprendre, pour développer une connaissance du monde et une **connaissance de soi**.

Quels repères l'école propose-t-elle ?
Est-ce qu'on s'y sent en sécurité ?
Est-ce qu'on arrive à y essayer de choses nouvelles ?

Observer le cadre scolaire et sa capacité

Le **Cadre~capacité** d'une école, c'est celui qui a la propriété de "contenir" une certaine quantité d'élèves. La propriété de contenir peut être envisagée du côté logistique, en termes de moyens matériels et financiers et de places disponibles pour accueillir des élèves. C'est un réel enjeu à Bruxelles, vu le boom démographique de ces dernières années et le manque de places disponibles qui en résulte. La question de l'**inclusion** est de ce fait fortement compromise.

Jeune rencontré en AMO

Normalement, l'école aide l'élève s'il a des problèmes. Il doit être compris, non ?

Cette propriété de contenir peut aussi être envisagée du côté de l'encadrement pédagogique : est-ce qu'une école a la capacité de « contenir » ou d'accueillir, d'abriter tous les élèves, quelles que soient leurs **particularités** ? Est-ce que les dynamiques instaurées dans l'école permettent à chaque élève de trouver une **place** dans le groupe ?

On interroge ainsi l'ensemble des dispositions prises par une école et son équipe éducative pour soutenir l'inclusion, le développement et l'apprentissage de sa population. L'enfant n'est plus un être à **adapter**, à mettre en adéquation avec le cadre de l'école. C'est cette fois-ci le cadre, l'école elle-même, qui est interrogée dans sa capacité à agir sur les dynamiques d'inclusion ou d'exclusion.



Des lieux pour la diversité des découvertes existent-ils à l'école ? Préau, salle de sport, salle du corps, salle de détente, bibliothèque, cinémathèque, laboratoire, ateliers d'activités manuelles, etc. ?

Les supports utilisés et transmis aux élèves sont-ils inclusifs en termes de représentations ? Proposent-ils des "modèles" divers, en termes de cultures, de genres, de valeurs ?



L'école est-elle en mesure de proposer des activités et des temps d'apprentissages diversifiés, en termes de contenus, de matières, de formes, de modalités, de méthodes, d'exemples, de supports ?

Conversation entre plusieurs membres de la Plateforme

Les cas de psychiatrie dans l'enseignement spécialisé, on n'est pas formés pour ça. On a beau organiser des horaires adaptés, essayer avec nos moyens, ça ne marche pas. Le renvoi peut servir à dire, ce n'est pas là que ce jeune doit être. On ne peut pas toujours adapter le cadre. Dans certaines situations, ce n'est bénéfique pour personne.

Ce ne sont ni les parents, ni le jeune qui vont pouvoir interpellier au niveau des structures politiques. Si l'établissement doit pouvoir exclure dans certaines situations, il doit aussi associer ça à une interpellation des autorités compétentes quand les structures manquent.

Ça touche aux limites de tous les côtés. On sait que les services mettent des sparadraps à tous les niveaux. On a de plus en plus d'enfants ou de jeunes particuliers pour lesquels les structures existantes ne suffisent pas ou ne sont pas outillées pour répondre à leurs besoins spécifiques.

N'est-ce pas le cadre qu'il faut questionner là, plutôt que l'inadéquation potentielle des jeunes ?

Paroles de jeunes sur le cadre et le singulier

Jeune rencontrée en SAS

Tout simplement, il faut apprendre à s'adapter dans les deux sens. Ok, il y a des règles, mais si mon problème est plus important que la règle, je suis obligée de suivre mon problème.

Jeune rencontrée en AMO

Il faut que les élèves aillent voir un éducateur ou appellent l'école, s'il y a une difficulté importante. On a besoin de lieux pour exprimer le problème important.

Compte tenu des moyens humains et matériels qui sont en sa possession, l'école est-elle capable, est-elle en mesure de penser et d'organiser la diversité en son sein ?

De quelle façon pouvons-nous toutes et tous, professionnel·les autour de l'école, parents, mais aussi membres d'unités de recherche, pouvoirs subsidiaires et décideurs politiques, soutenir l'école dans son parcours vers l'inclusivité ?

Ce que le jeu du balancier mobilisé sous l'angle du **Cadre ~ capacité** nous permet d'entrevoir comme enjeu, c'est l'interdépendance du cadre et du **singulier** dans cette recherche d'inclusivité. Observer le cadre nous permet de réfléchir la répartition et l'adéquation des moyens octroyés aux écoles, tandis qu'observer le particulier nous force à penser les dynamiques d'inclusion et d'exclusion sociale en jeu dans tous les lieux de vie collective.



L'école et ses valeurs

Le cadre, c'est aussi les valeurs, inscrites notamment dans le projet pédagogique de l'école. C'est dans ce projet que sont nommées les **valeurs communes**, celles qui rassemblent, celles autour desquelles **s'unissent** des personnes pour former un **collectif**. Ce sont les valeurs qui **soutiennent**, qui permettent **d'exister** en donnant une **direction**, un **sens à l'institution**. Une valeur correspond, selon le dictionnaire, à «ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre.»² Une école, comme toute institution, fonde ses lois, son fonctionnement, sur un système de valeurs.

Le **Cadre ~ valeurs** permet de clarifier la visée, de mieux comprendre pourquoi nous sommes ici. C'est à partir de ce cadre qu'un-e élève et ses parents peuvent choisir de s'inscrire dans une école. Dans leur choix d'une école, ils-elles ont pu s'informer et identifier ce que l'école propose comme projet pédagogique, comme valeurs et vision de société. Ils-elles seront d'accord de se conformer aux règles que l'institution énonce au nom de valeurs **partagées**.

Paroles de jeunes rencontrés en école sur le respect et la réciprocité

- [A l'école] il y a des règles. Il faut les respecter, il [l'enseignant, l'éducateur] doit aussi nous respecter. Ils doivent me respecter pour que je les respecte (les règles).

- Souvent les profs, ils parlent trop mal. Ça, je n'aime pas. Ils crient pour n'importe quoi. Tu fais un truc, ils sont en train de crier.

- Si l'école nous respecte, on la respecte. Faut pas qu'ils se mettent à crier, les éducateurs et les professeurs, ils croient qu'ils sont supérieurs à nous, quoi. Alors que si on sort, ça craint pour eux.

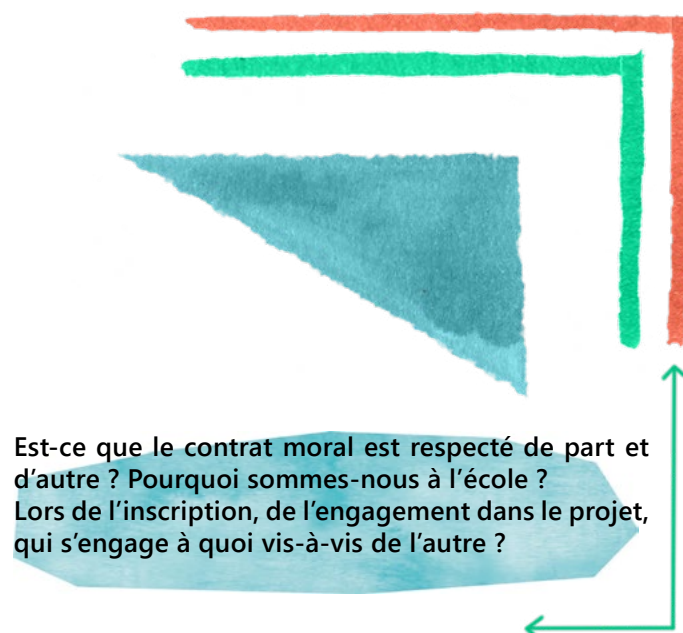
Jeune rencontré en AMO

Ça dépend des moments... Il y a des moments où c'est l'école qui ne respecte pas les règles. Par exemple : si je fais une bêtise, si ce sont mes potes qui m'ont influencé ou en tous cas qui ont commencé, la prof, des fois, elle les entend, mais elle leur dit juste "Taisez-vous !", mais quand c'est moi, elle me fait un rapport ou une retenue, elle n'est pas juste.

Ces valeurs, nommées, peuvent **faire contrat** pour les élèves, pour leurs parents, comme pour le personnel encadrant. Elles sont **ce qui nous lie**, nous, particuliers, membres professionnel·les et/ou membres citoyen·nes d'une école. C'est notamment par elles que le sentiment d'appartenance de l'élève et de sa famille va pouvoir se construire.

Quelles sont les valeurs de l'école ?

Est-ce que les pratiques de l'école sont en congruence avec les valeurs qu'elle défend ?



Est-ce que le contrat moral est respecté de part et d'autre ? Pourquoi sommes-nous à l'école ? Lors de l'inscription, de l'engagement dans le projet, qui s'engage à quoi vis-à-vis de l'autre ?

L'école et son fonctionnement

Au quotidien, ce **Cadre ~ valeurs** se traduit en **lois**, en **règles communes**, qui permettent d'organiser le **fonctionnement collectif**. Tout lieu qui accueille des **groupes** nécessite des **règles** et des **procédures**, des **routines**, qui lui permettent de **fonctionner** sans trop d'encombres.

Paroles de jeunes sur les règles de l'école

Jeunes rencontrés en milieu scolaire

- A votre avis, pourquoi y a-t-il des règles ?

- Pour qu'il n'y ait pas de bagarres.

- Sinon, ça va partir en cacahuète, il y aura des bagarres.

- Une règle qu'on doit respecter à tout prix ?

- La violence, le respect envers les adultes.

- Que les adultes ?

- Non, tout le monde. Respect de tous, par exemple :

« Je vous respecte vous devez me respecter. »

Jeune rencontré en SAS

(La règle est importante) parce que si quelqu'un a un problème plus grave qu'un autre, alors il peut venir plus tard : non.

- Donc, toutes les règles doivent être appliquées, il ne peut pas y avoir une exception ?

- Non, pas d'exception, on ne peut avoir un état d'âme. Pour moi, c'est mieux de ne pas le regarder avec des yeux de biche et de dire « Ah le pauvre... ».

Ok, il s'est passé ça, mais tu dois venir (à l'école)]...

Jeune rencontré en AMO

On ne peut pas savoir la vie de tous les élèves, on ne peut pas dire qu'il y a des élèves qui ont une vie plus difficile que quelqu'un d'autre. On a tous nos défauts, nos qualités, donc il faut respecter les règles.

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972>

Parmi ces règles et procédures, il y a celles qui relèvent par exemple de la gestion du temps : l'heure d'arrivée, de départ, le temps de récréation, le temps d'apprentissage, les temps prévus pour manger, dormir, aller aux toilettes. A l'école, on séquence la journée. Cette séquentialité a du sens, elle donne des **repères** à chacun-e pour **s'orienter**, pour se préparer et se trouver une place dans le groupe. Elle **sécurise** l'enfant et l'adulte qui savent à quoi s'attendre à quel moment, elle fait **balise**.

Ce cadre fonctionnement peut agir aux dépens des **intérêts** particuliers, parce que chacun-e fait **l'expérience** et vit le temps de façon **unique**. **L'organisation** de l'école, pensée de façon **identique** pour toutes et tous ne permet pas nécessairement la **prise en compte** des besoins individuels **différents**, comme les temps de concentration, de récréation, les intérêts différents, le degré de maturité, etc.

A l'école, y a-t-il de la place pour écouter les besoins de chacun-e ?

Est-ce qu'on peut prendre plus de temps lorsque c'est nécessaire pour quelqu'un-e ?

Comment coexister dans un groupe-classe avec des temps et des modalités d'apprentissages différents ?

Comment fait-on pour rencontrer les intérêts de chacun-e dans le groupe ?

Il y a aussi les règles et **procédures** qui concernent les comportements : ce qui est attendu des enfants et des jeunes, ce qui est permis, ce qui est **encouragé** et ce qui est interdit. Ces règles, lorsqu'elles se fondent sur des **valeurs** qui sont **partagées**, lorsqu'elles sont **soutenues** par un sentiment de **réciprocité** et qu'elles sont comprises par chacun-e, peuvent être **structurantes**, **rassurantes**. Elles sont **fondatrices** du **vivre ensemble** et participent à faciliter une certaine **autonomie** dans le **collectif**.

Une professionnelle d'un service d'accrochage scolaire (SAS)

Ces trois dernières années, au sein de l'équipe, on s'est posé la question de la position adéquate à tenir vis-à-vis du respect du règlement du SAS.

Quand il arrive un contretemps à un-e élève, est-ce qu'il y a possibilité d'en rendre compte, de demander un traitement spécifique ?

Est-ce que toutes les règles de l'école ont du sens pour chacun-e ?

Que permettent les règles de l'école ?

Le sens des règles du vivre ensemble, qui coule de source pour les professionnel-les de l'école, ne sera pas forcément évident pour chaque élève. Pour que les élèves puissent être **soutenu-es** et soutenir le cadre à leur tour, ils-elles auront besoin d'occasions pour en construire le sens. Autrement, les règles de l'établissement pourront être vécues comme instrument de **maîtrise** de leur comportement.

Un invité de la Plateforme

Quand un jeune bascule, il nous montre ainsi presque toujours qu'il n'a pas été vraiment possible d'en parler, que lorsque le problème s'est posé, il n'y avait ni les espaces, ni l'habitude pour débattre de la pertinence de ses idées, fussent-elles opposées.

Y a-t-il des temps prévus à l'école pour échanger à propos des règles de fonctionnement et de leur sens ?

Qui décide de ces règles du vivre ensemble ?

Le cadre, quand il fait sens, peut être soutien à l'action, une **base** sur laquelle s'appuyer pour **favoriser** la **créativité**, l'**expression**, la **découverte**, l'**épanouissement singulier** de chacun-e et permettre de plus grandes **libertés individuelles** et **collectives**.

Prendre soin du cadre et de la place que chacun-e y occupe - ou qu'il est permis à chacun-e d'y occuper - serait un moyen de faire de la prévention. Une façon de prévenir la rupture avec l'école est de créer ou prendre soin des espaces de concertation avec les enfants, espaces qui se donnent pour objectif de donner du sens au cadre ou de rendre le cadre plus inclusif.



Jeune rencontré en école

- Il n'y a pas, dans l'école, une règle qui pose problème ?

- Ouais, ouais, le refus d'autorité !

- C'est quoi ?

- Par exemple, la prof, elle pense que j'ai parlé. Elle me dit «Donne-moi ton journal de classe» et moi je dis «Non, je ne suis pas d'accord, je n'ai pas parlé».

Alors elle dit «Ok, c'est refus d'autorité, c'est deux heures de retenue». C'est ça le refus d'autorité.

- C'est mis dans le règlement ?

- Ouais, c'est mis dans le règlement.

- C'est plutôt une injustice puisque tu dis que tu n'as pas parlé ? C'est une sanction qui est mal appliquée, donc ce n'est pas juste ?

- Ouais, mais les profs s'en servent comme excuse. Ils ont toujours raison. C'est comme la police, la justice, c'est eux qu'on va le plus croire. Quand il y a une injustice, c'est la hiérarchie, une bavure, c'est la loi qui gagne.

L'école et son personnel encadrant

Deux membres de la Plateforme sur l'encadrement

- Comment maintenir ce cadre, maintenir une relation sereine entre les enfants sur la durée de l'année scolaire ?

- Si l'équipe enseignante ne s'entend pas... Ça ne peut pas marcher non plus. C'est à tous les niveaux qu'il faut proposer ce cadre. C'est pour tout le monde. C'est un préliminaire à plein de choses.

A l'école, c'est l'équipe encadrante, le personnel éducatif qui donne le ton de la relation. Ils ont pour mission principale de porter et mettre en œuvre le **Cadre ~ valeurs** et le **Cadre ~ fonctionnement**, de familiariser, sécuriser, abriter et inclure les enfants dans ce **Cadre ~ habitat**.

Ils doivent pouvoir incarner ces cadres individuellement et en équipe, ils sont les vecteurs de **culture**, ils portent la culture de l'établissement.

Dans le projet BALE³ par exemple, l'objectif est annoncé : agir sur la culture de l'école. Raison pour laquelle « Il faut que la direction adhère complètement au projet, on forme et on accompagne les équipes pédagogiques au complet (au minimum une large majorité). On souhaite que ça devienne la culture de l'école. Pour éviter aux enseignants qui suivent des formations seuls de se retrouver à porter une initiative à bout de bras jusqu'à ce qu'ils s'épuisent et que ça s'arrête. »

Lorsque l'équipe éducative perd de vue le **Cadre ~ valeurs**, lorsqu'elle ne le comprend ou ne le partage pas ou plus, elle perd d'abord ce qui **fonde le collectif, ce qui relie** ses membres. Cette perte affecte tous les cadres.

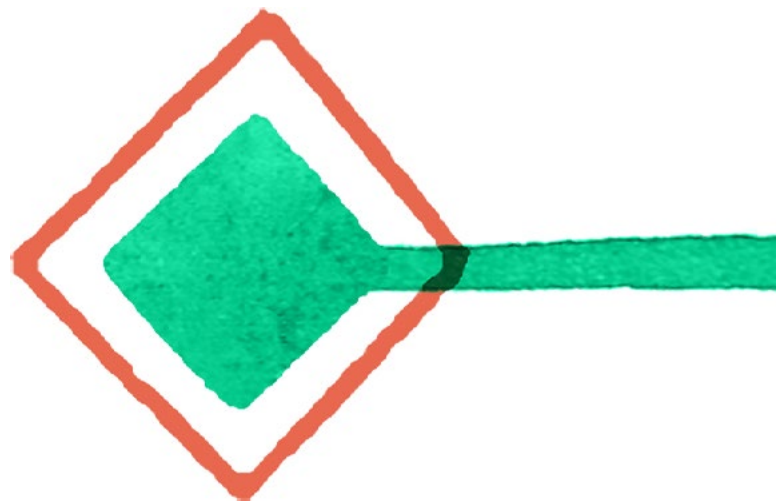
Si le sens et les valeurs, les **fondamentaux** qui donnent la **direction**, ne sont plus perçus pour **orienter** leur action, ce sont les règles et **procédures** qui leur serviront de boussole ou de bouée. Quand la loi perd de son sens, elle devient **refuge, repli** plutôt qu'**outil** et **appui**.

Si le **Cadre ~ valeurs**, celui qui donne des balises de sens, n'est pas clair, l'adhésion au projet n'est plus possible et on laisse place aux insatisfactions de procédure. Lorsque le contrat du sens est rompu, alors l'élève ou le parent non plus n'a plus d'intérêt à jouer le jeu. Il y a risque de désaffiliation.

Témoignage d'une directrice à son arrivée dans l'enseignement

Lors de mon arrivée dans l'enseignement, j'ai dû tout découvrir, je n'avais pas d'expérience. J'ai été confrontée à une partie des enseignants qui me reprochaient de n'avoir aucune autorité sur mes élèves car je leur souriais et je n'élevais jamais la voix.

³ Initiative d'une asbl « BALE - Bienveillance à l'école » qui propose des espaces de concertation entre les enfants de l'école.



Un élève en conflit avec un professeur refusait le dialogue et demandais à voir la direction. Un élève a demandé que je sois sa personne-ressource dans l'école, ce qui a été mal perçu par certains enseignants.

Plus tard, dans la discussion, plusieurs remarques ont été formulées par cette directrice d'établissement scolaire :

La communication avec les élèves, le fait de proposer un cadre bienveillant lui assurait un contact privilégié avec les élèves, ce qui lui permettait aussi de rester motivée dans cette nouvelle fonction. Il introduisait une reconnaissance personnelle, ce qui me procure un épanouissement et du bonheur. Je peux partir de l'idée que les membres du personnel étaient en insécurité par l'arrivée d'une direction qui ne connaissait pas l'enseignement.

Cette équipe éducative avait une certaine ancienneté et elle s'est sentie mise en difficulté par ce changement de **cadre** au niveau de la **direction** et des **valeurs**. Cette direction note que c'est le dialogue avec les enseignant-es qui a permis un changement de la situation. Ils-elles ont dû travailler ensemble sur la notion de sanction, sur leur **Cadre-valeurs** et **Cadre ~ fonctionnement**, afin de retrouver un sens au travail ensemble. Ils-elles ont repensé ce qui les reliait pour « recréer la notion de groupe. ».

Lorsqu'on perd de vue le sens d'un projet, d'un travail, et qu'on ne se fie plus qu'à une procédure de travail, on perd la **capacité** à donner une place au **particulier**, au **différent**, à l'**original**.

Une invitée à la Plateforme proposant un regard extérieur

Selon Christophe Dejourn (spécialiste en psychodynamique du travail), dans « L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation »⁴, un travail bien fait suppose de pouvoir gérer l'imprévu, de prévenir les incidents. Ces capacités se dérobent à l'observation directe.



Travailler de manière qualitative suppose de ne pas respecter constamment les consignes... Travailler, ce serait combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. Le réel se découvre au travailleur par sa résistance aux procédures. Le réel met en échec la maîtrise et le travail suppose de transgresser les règles. Ne pas « frauder » mettrait en panne toute l'organisation. Et donc, pour pouvoir bien travailler, il faut transgresser tout en faisant preuve de discrétion. L'essentiel du travail ne se voit pas, ne peut se voir et ne peut donc s'observer.

Je crois indispensable qu'une certaine tension soit possible entre certains prescrits et la rencontre des situations vécues par chacun.

Toute situation qui demande à adapter le cadre est alors source de difficulté. Si le cadre est procédurier, il est **rigide**, il est donc producteur de **peur** et de **rejet**.

Paroles de jeunes sur l'application des règles

Extraits d'un échange avec des jeunes rencontrés en milieu scolaire

On essaye de respecter (les règles), comme arriver à l'heure mais des fois ce n'est pas de notre faute, c'est aussi le métro, le tram et tout. On essaye de respecter. Par exemple, on voit qu'on est en retard, on essaye de courir, on ne marche pas à notre aise. Et là, il y a le préfet qui reste devant la porte, même si tu as 30 secondes, même si tu as une seconde de retard, il est devant la porte et il dit «Tu ne rentres pas». Même s'il te voit devant la porte.

Une jeune rencontrée en AMO

Si jamais on a du retard, je trouve important qu'ils écoutent les élèves pour pouvoir expliquer leur retard, se justifier. Il y a des écoles où on ne permet pas d'expliquer, que sais-je ? Ils devraient laisser juste le temps de parole et évaluer. Je pense qu'on doit aussi pousser les élèves à juste expliquer par exemple à leur titulaire. Par exemple qu'ils disent «Voilà, pour l'instant, chez moi, c'est un peu compliqué, je vais peut-être arriver plus tard ou devoir repartir plus tôt». L'élève doit aussi pouvoir le communiquer lui-même, les profs sont des êtres humains, donc ils peuvent tenir compte des situations compliquées.

Jeune rencontrée en SAS sur la manière de faire valoir le cadre

Moi je pense que, (...) imaginons que tu as des problèmes de colère, et tu t'énerves, etc., et tu insultes quelqu'un. Un adulte ne doit pas venir comme ça te blâmer. Il doit te comprendre parce qu'il sait que tu as ce problème de base. Il ne doit pas te dire «Ce n'est pas grave mon chou», mais il doit essayer de te faire comprendre que ce n'est pas bien et il ne va pas te punir...

Une autre piste de travail :

S'il paraît essentiel de prendre soin des espaces de concertation et de construction de sens pour les élèves, comme action de prévention sociale et éducative, il paraît tout aussi fondamental de prendre soin du personnel éducatif des écoles, vu les grandes responsabilités qu'il soutient au quotidien.

Le constat est récurrent au sein de la Plateforme : à beaucoup d'égards, le personnel encadrant des écoles est fragilisé. Les professionnel·les de l'école habitent aussi l'école et y occupent chaque année environ la moitié de leurs journées. Ce lieu de vie qu'ils-elles partagent avec les élèves est fragilisé par sa surexploitation en termes de population, par son manque d'entretien des bâtiments, etc. Leur **Cadre ~ valeurs** et **Cadre ~ fonctionnement** sont aussi fragilisés par des lois et directives très régulièrement revisitées, de nouveaux programmes, etc. Les règles du jeu changent souvent et les enseignant·es ont pour tâche de garder le rythme et de continuer à soutenir le projet de l'école auprès des jeunes.

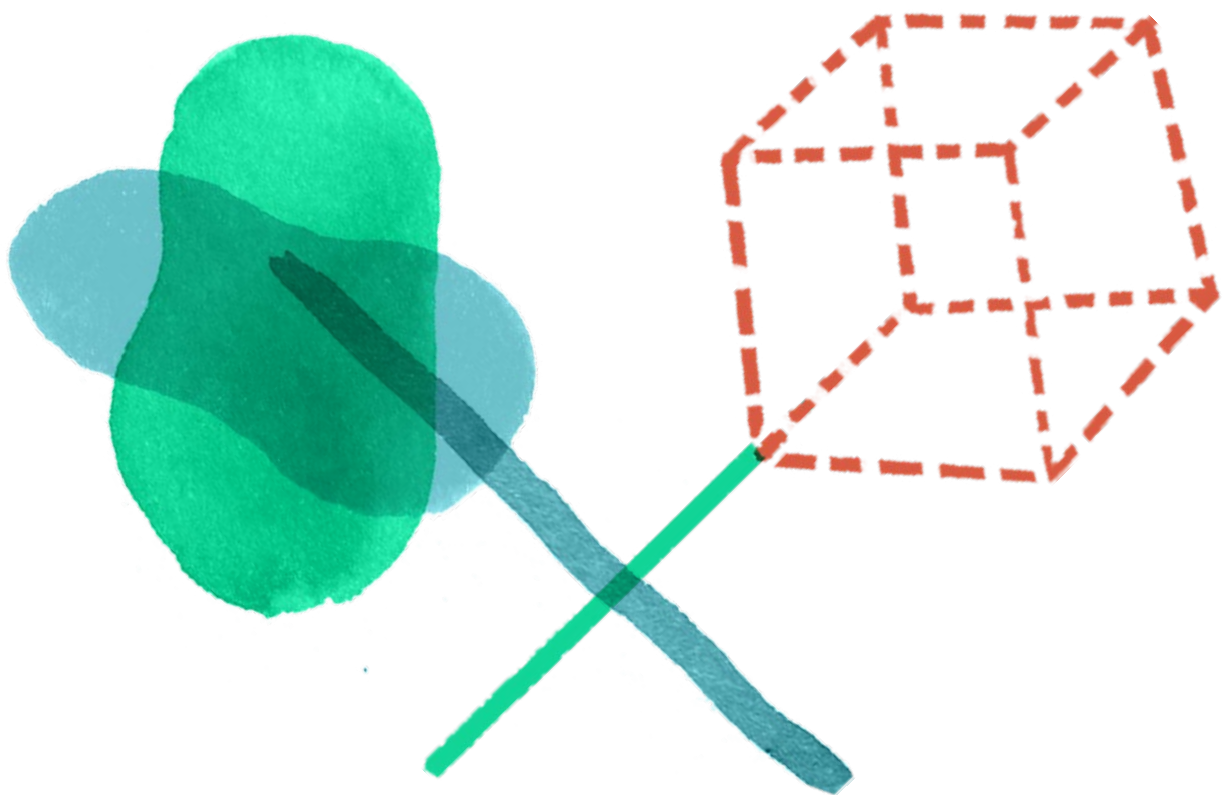
Quel temps imparti pour que les professionnel·les de l'école puissent s'emparer de ces nouvelles lois et en faire sens ?

Comment prendre soin des écoles et des enseignant·es ?

Le balancier qui oscille entre cadre et particulier peut aussi permettre de se décentrer et de voir que si l'école est en difficulté dans sa mission éducative, dans sa capacité à accueillir tous les enfants et les jeunes, elle peut, elle aussi, interroger son cadre plus large, les moyens matériels et financiers qui délimitent son jeu. Si l'école seule ne trouve plus les moyens pour soutenir une prévention éducative, elle peut le signifier en participant et en organisant des espaces de concertation avec ses partenaires dotés d'une mission de prévention sociale. Il s'agira ensuite pour ce réseau de penser l'information et l'interpellation des pouvoirs organisateurs ou des instances politiques concernés au sujet des difficultés sociales vécues par des particuliers, dont le nombre augmente et dont on peut remarquer qu'ils forment à présent un groupe. Interroger l'école sous le prisme du balancier cadre et particulier, revient à poser la question suivante :

**Qui doit s'adapter ? L'école ?
Le ou la jeune ? Les deux ?**

⁴ Christophe Dejours, L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation, Paris, INRA Editions, 2003



PERSPECTIVES

Comment travailler ensemble, professionnel·les de différents secteurs amené·es à collaborer au sujet des jeunes qui vivent à l'école et en dehors de l'école, tel est l'objet de ce livret.

Pour développer nos réflexions, nous avons proposé la forme du balancier qui permet **d'élaborer les tensions** qui naissent et apparaissent lors des collaborations entre professionnel·les. Quelques pistes s'y sont dessinées pour celles et ceux qui, comme le font les membres de la Plateforme, se lancent dans des projets et des actions de prévention avec et autour de l'école.

Avec le premier balancier, nous vous invitons à observer le nécessaire mouvement d'accordage entre secret et concertation lors du travail en réseau. Ces questions d'éthique et de méthodologie du travail en partenariat ne sont pas nouvelles. Plusieurs membres de la Plateforme pourront en témoigner. À chaque nouveau partenariat, le balancier devra être mobilisé de façon singulière pour que les missions de chacune puissent être accomplies et surtout pour que les jeunes et les familles concerné·es par ce travail restent les sujets de leur parcours accompagné.

Pour que ce mouvement de balancier se fasse de façon plus fluide, **la nécessité de penser le partenariat en amont** a été soulignée. Prévoir un temps de travail entre professionnel·les pour faire connaissance, construire une relation de confiance, découvrir les pratiques et méthodologies des un·es et des autres, imaginer des modes de collaboration, autant d'accordages qui permettront de contenir les enjeux institutionnels au moment de l'accompagnement d'une situation sociale difficile.

Un autre enjeu nommé dans ce balancier est celui de la générosité. S'il est question de se mettre d'accord sur l'échange et sur les conditions à l'échange d'informations, il pourrait en effet aussi être question de don et de contre-don et donc d'une plus ou moins grande générosité engagée entre les partenaires. Cette notion ne doit pas être esquivée, elle amène toute une série de questions sur ce qui fait la qualité de l'échange entre professionnel·les. **Qu'est-ce donc que la générosité dans un travail en réseau ?** En quoi et à qui ce partenariat est-il et pourrait-il être bénéfique ? Que ou qui sert-il ? A partir de là, qu'est-ce que les différents membres du partenariat ont à échanger ?

Dans le deuxième balancier à propos de la tension entre appartenance et extériorité, il est question d'identité et de représentations dans les échanges intersectoriels. Penser une coopération cohérente entre des partenaires dont les missions et les enjeux ne se rencontrent pas toujours, est un réel exercice

d'équilibriste. Pour instaurer et soutenir des alliances pédagogiques, **le tiers apparaît comme facilitant grandement** la prise de recul à chacune des parties et le déploiement d'espaces de dialogue plus ouverts. Ainsi, bénéficier d'un tiers pour organiser la mise en place des Cellules de concertation locale a permis aux partenaires de travailler ensemble sans entrer dans un jeu d'opposition entre leurs logiques respectives. Le tiers facilite le mouvement du balancier en quelque sorte.

Il est apparu que les intervenant·es des PMS constituent des tiers institutionnels entre l'école et les élèves, mais que les partenaires ne savent pas vers qui se tourner pour faire tiers dans des lieux tels que les Cellules de concertation locale. **Il y a là un manque réel de tiers institué entre l'école et les institutions extérieures.** Y remédier permettrait d'inscrire dans le temps les collaborations qui concernent tant l'accompagnement des situations sociales (individuelles et collectives) que l'amélioration des dynamiques sociales à et autour de l'école.

À la fin de ce deuxième balancier, les témoignages des jeunes sur le même sujet viennent brusquement nous interroger sur un autre plan, celui de **la place des jeunes**, de leur place à l'école. À la lecture de leurs apports, une forme de décalage apparaît comme s'ils-elles avaient été un peu mis·es à l'écart et venaient salutairement nous raccrocher à leur réalité, celle de l'école vécue au quotidien.

Une nouvelle perspective s'en dégage, celle d'**associer les jeunes - premiers et premières bénéficiaires - comme partenaires incontournables** dans le travail de recherche et d'amélioration des dynamiques sociales. Leurs apports nous permettent aussi de mieux nous engager dans le troisième balancier, qui propose d'analyser le cadre scolaire et la place de chacun·e dans ce lieu.

Nous écrivons cette conclusion en période de confinement. Les écoles ne sont plus fréquentées, le cadre scolaire n'est plus un cadre de vie.

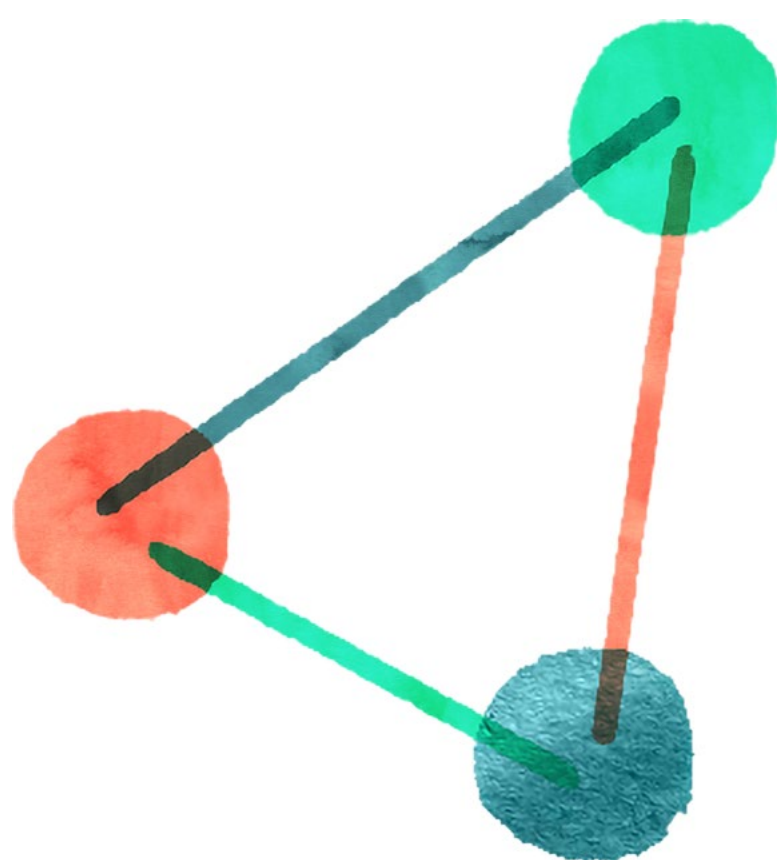
Chaque enfant, chaque jeune vit dans son cadre et son environnement singulier, très entouré-e ou au contraire très seul-e. Le jeu du troisième balancier, celui de l'interaction entre le cadre et le particulier est, pour beaucoup, pratiquement à l'arrêt. Ce balancier est une invitation à observer l'école comme lieu de vie, d'interactions et d'expériences de la vie collective. Il nous propose de penser les fonctions de cohésion sociale, culturelle et citoyenne de l'école. En cette période de confinement, l'école n'a plus les moyens d'assurer ces fonctions. Faire école sans y vivre, ce n'est pas possible. Apprendre la démocratie sans en faire l'expérience, ce n'est pas possible non plus.

En cette période de confinement, une série d'enjeux et de déséquilibres sociaux nous sont rendus plus visibles qu'à l'habitude, mais ce sont des enjeux auxquels l'école est déjà confrontée au quotidien. Si l'école a comme fonction l'apprentissage de la citoyenneté dans une société égalitaire et démocratique, elle doit pouvoir se faire rempart aux inégalités réelles de la vie sociale et favoriser la pratique de la délibération collective qui est fondatrice du principe démocratique. Les élèves, habitant-es de l'école avec le personnel de l'enseignement, ont cette attente et le fonctionnement vertical et autoritaire du système scolaire entre en contradiction avec ce principe. Ce troisième balancier ouvre la perspective de travailler ensemble - habitant-es et partenaires de l'école - à penser le cadre, à penser le type d'interactions qui doit y être engagé, **afin que l'école puisse y gagner en qualité** et que chacun-e y soit réellement inclus-e.

La période de confinement nous renvoie comme un boomerang la qualité de nos institutions et le manque de soin avec lequel nous les avons entretenues. La qualité de nos institutions dépend de la façon de prendre soin du cadre, à partir d'une logique humaine et sociale et non d'une logique économique et comptable. **Prendre soin du cadre, c'est aussi prendre soin des professionnel·les, des enseignant·es, des éducateurs et éducatrices, du personnel administratif et de logistique**, en commençant par **trouver des manières de les inclure dans le travail de réflexion engagé par la Plateforme**.

Pour conclure ce livret, nous souhaitons insister sur un conseil méthodologique important qui transparait du travail de la Plateforme : quand il s'agit de collaborer autour des dynamiques sociales et des enjeux de l'école comme institution, **ancrer ce travail d'analyse dans la réalité du terrain**, plus particulièrement dans un terrain précis et circonscrit, permet de se dégager des débats idéologiques très polarisés et des difficultés liées à des représentations parfois simplistes sur le rôle des un-es et des autres. **Initier les réflexions au départ d'une école et de son réseau** permet d'intégrer les personnes qui font l'école, de cultiver des lieux de concertation et de délibération avec les personnes concernées et de penser le singulier comme partie intégrante du cadre.





Remerciements

La réalisation de ce livret a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner ici toute notre reconnaissance.

Nous voudrions tout d'abord remercier **les membres de la Plateforme intersectorielle Enseignement-Aide à la jeunesse de Bruxelles** et, plus particulièrement, celles et ceux qui se sont investi-es dans les groupes de travail.

Nous tenons aussi à exprimer notre gratitude à **Sophie Geeraerts** et à **l'Institut Saint-Joseph d'Etterbeek**, à **Kheira Lardjam** et au **SAS de Bruxelles-Midi** ainsi qu'à l'équipe de **Dynamo de Forest**.

Enfin, un grand merci aussi à toutes celles et ceux qui sont venu-es présenter leurs actions lors des réunions de la Plateforme. Leurs témoignages ont enrichi ce livret.

BALANCIERS EN MOUVEMENT

Aide à la jeunesse ~ Enseignement

Plateforme intersectorielle de Bruxelles

Rédigé par Kathleen Deschamps, Synergie asbl

Imprimé par HAYEZ en 2020

Illustrations et graphisme : Coline Sauvand - colinesauvand.be

