

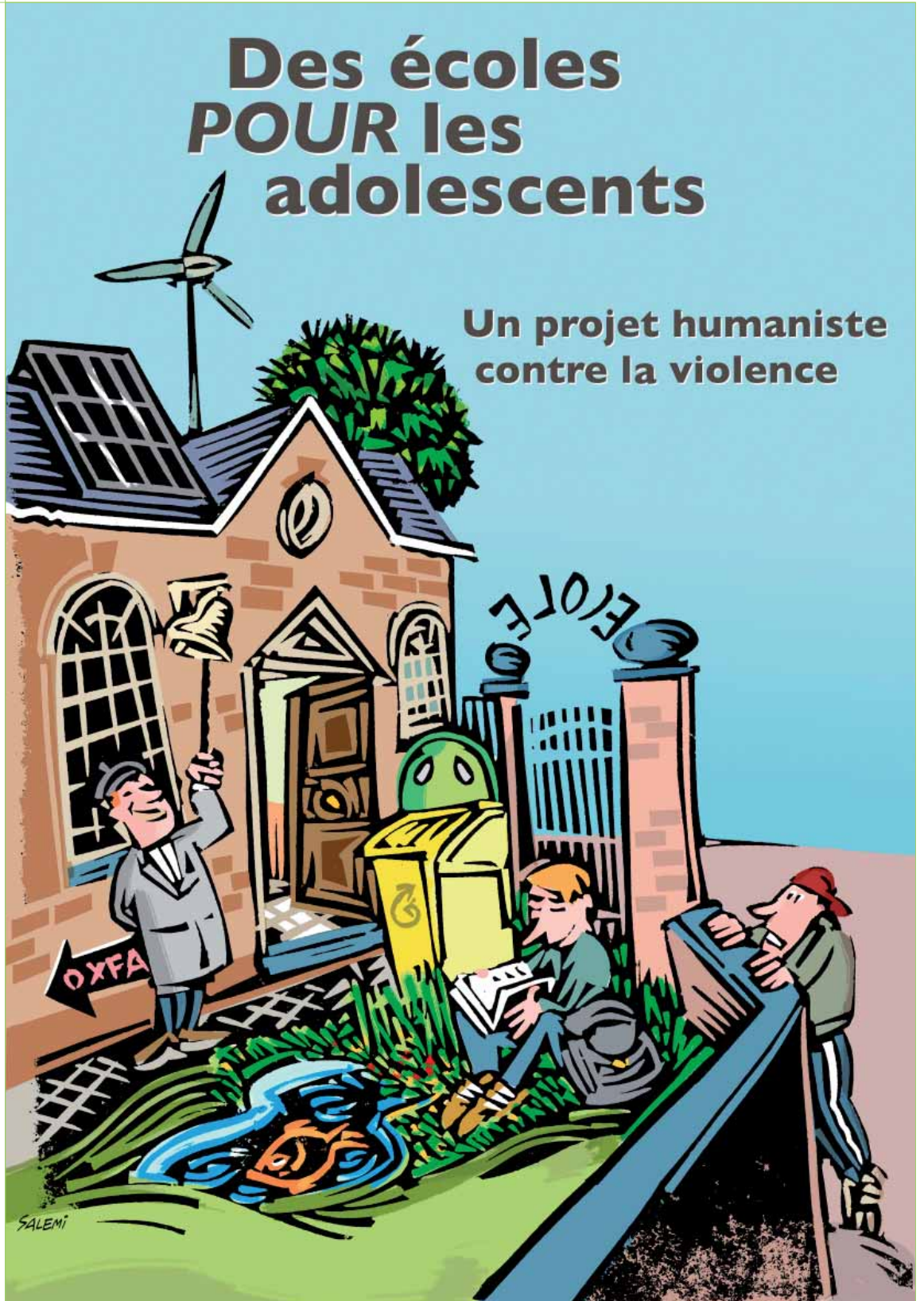
Étude réalisée par
Patrick Hullebroeck et Valérie Silberberg

éditeur responsable
Guy Vlaeminck
rue De Lengentier 1A
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87

Accompagnement
scientifique :
Pol Dupont,
Université de Mons-
Hainaut

Des écoles POUR les adolescents

Un projet humaniste
contre la violence



étude

Nous remercions

Monsieur Charles-Henri Capelle, préfet de l'Athénée Royal Jean Absil, Madame Anne-France De Wilde, proviseur de l'école, ainsi que toute l'équipe éducative et les élèves, pour la confiance qu'ils nous ont témoignée, l'accueil qu'ils nous ont réservé et le temps qu'ils nous ont accordé.

Pour les mêmes raisons, Monsieur Fabrice Fourmanoit, directeur du Lycée provincial Albert Libiez, l'équipe éducative et les élèves de l'établissement.

Mademoiselle Marie Versele pour son aide précieuse lors de l'enquête menée à l'Athénée Jean Absil et lors de la retranscription des entretiens.

Madame Colette Theys et Monsieur Francis De Cock pour la relecture de la présente étude.

Monsieur Eric Vandenheede pour la mise en page.

Valérie Silberberg, responsable du secteur Communication de la Ligue, est l'auteur de la première partie de l'étude. Elle co-signe avec Patrick Hullebroeck, directeur de la Ligue, la deuxième partie. A noter que le chapitre de cette deuxième partie consacré au Lycée Libiez a été réalisé par Pol Dupont, professeur à l'Université de Mons-Hainaut.

TABLE DES MATIERES

Introduction	pg 8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	pg 10
CHAPITRE I : VIOLENCE(S) SCOLAIRE(S) – QUELLE(S) DEFINITION(S) ?	pg 11
1. L'agressivité ou la violence naturelle	pg 12
2. Les violences symboliques	pg 13
3. Les violences à l'école : tentative de typologie	pg 13
a) Quelques violences morales	pg 13
b) Quelques violences physiques	pg 14
c) Quelques violences sociales	pg 14
CHAPITRE II : LES ELEVES, AUTEURS ET VICTIMES	pg 15
1. Caractéristiques et stigmates	pg 15
2. La perception de la violence	pg 16
CHAPITRE III : LES PERSONNELS EDUCATIFS, AUTEURS ET VICTIMES	pg 18
1. L'élève et la classe	pg 18
2. Faire le deuil de l'élève idéal	pg 20
3. Leurs diverses réactions	pg 20
4. Les raisons du malaise	pg 21
CHAPITRE IV : LES CAUSES DE LA VIOLENCE CHEZ LES JEUNES	pg 23
1. Réactions et adaptations	pg 23
2. Contextualisation de la violence	pg 24
a) L'adolescence, une période rebelle	pg 24
b) Les déclencheurs de la violence chez l'enfant et l'adolescent	pg 25
c) A quoi sert cette violence ?	pg 26
d) Une approche plus sociologique de la violence chez les jeunes	pg 27
CHAPITRE V : « AUTRES » VIOLENCES	pg 34
1. L'autorité	pg 34
2. La culture de l'évaluation	pg 34
3. L'école à risques	pg 35
CHAPITRE VI : QUELQUES CHIFFRES	pg 36
CHAPITRE VII : MOYENS ET REPONSES POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE	pg 38
1. La sanction	pg 38
2. La négociation	pg 39
3. Le travail en équipe	pg 39
4. La médiation	pg 39
5. La motivation	pg 39
6. La communication	pg 40

7. Le langage, l'imagination,...	pg 41
8. La citoyenneté	pg 41
9. La culture	pg 41
10. Le corps et le sport	pg 41
11. La santé	pg 42
12. La psychologie	pg 42
13. La formation initiale et continue	pg 42
14. Le regard positif	pg 43
15. Les règles	pg 43
16. La sélection du personnel	pg 44
17. L'ouverture sur l'extérieur	pg 45
18. La famille	pg 45
19. L'éducation aux médias	pg 45
20. L'espace	pg 45
CHAPITRE VIII : MESURES PRISES PAR LE GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE ET LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	pg 47
1. Cadre légal	pg 47
a) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre	pg 47
b) Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives	pg 48
c) Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres psycho-médico-sociaux	pg 50
d) Décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école et, notamment la création du Centre de rescolarisation et de resocialisation de la Communauté française	pg 51
e) Décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires	pg 51
f) Décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire	pg 52
g) Décret du 26 avril 2007 garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant	pg 54
h) Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française	pg 55
i) Loi du 13 juin 2006 modifiant la législation relative à la protection de la jeunesse et à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction	pg 55
j) Circulaire ministérielle PLP41 du 7 juillet 2006 en vue du renforcement et/ou de l'ajustement de la politique de sécurité locale ainsi que de l'approche spécifique en matière de criminalité juvénile avec, en particulier, un point de contact pour les écoles	pg 56

2. Mesures prises par le gouvernement fédéral et par celui de la Communauté française	pg 57
3. CPMS, Médiation scolaire et Equipes mobiles	pg 58
4. L'assistance aux membres du personnel	pg 60
5. Quelques organismes	pg 61
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE PRATIQUE	pg 63
INTRODUCTION	pg 64
CHAPITRE I : PORTRAIT DES ECOLES	pg 67
A. ATHENEE ROYAL JEAN ABSIL (ETTERBEEK)	pg 67
1. Historique	pg 67
2. Le profil	pg 68
3. Une école en projet	pg 68
4. Les projets de l'Athénée Jean Absil	pg 70
PROJET N°1 : Absillissimo	pg 70
PROJET N°2 : Les activités du temps de midi à la bibliothèque – Internet	pg 72
PROJET N°3 : Les activités musique	pg 73
PROJET N°4 : Activités sportives sur le temps de midi	pg 73
PROJET N°5 : Ateliers du Théâtre du Pré-Vert	pg 74
PROJET N°6 : Le Conseil de participation	pg 74
PROJET N°7 : Le Consilium	pg 75
PROJET N°8 : Echanges linguistiques	pg 75
PROJET N°9 : Ecolabel	pg 76
PROJET N°10 : La fête de l'école	pg 78
PROJET N°11 : Jeunesses musicales	pg 79
PROJET N°12 : La journée thématique	pg 79
PROJET N°13 : Matinée sportive	pg 80
PROJET N°14 : Mini-Entreprises	pg 81
PROJET N°15 : Opération « carrières »	pg 82
PROJET N°16 : Opération Niger	pg 82
PROJET N°17 : Oxfam	pg 84
PROJET N°18 : Les petites notes d'Absil	pg 85
PROJET N°19 : Les professeurs de guidance	pg 85
PROJET N°20 : Le Rallye Vélo	pg 87
PROJET N°21 : Théâtre des rhétos	pg 88
PROJET N°22 : 20 km de Bruxelles	pg 89
PROJET N°23 : Visite des lieux de culte et information sur la laïcité	pg 89
PROJET N°24 : Voyages scolaires	pg 90

PROJET N°25 : La Zinneke parade – ateliers de percussions brésiliennes	pg 90
B. LE LYCEE PROVINCIAL ALBERT LIBIEZ (L.P.A.L.) (C OLFONTAINE)	pg 92
1. Historique	pg 92
2. L'école et ses priorités	pg 92
3. « Bouillon » de projets...	pg 93
3.1. Les projets de la communauté éducative	pg 93.
PROJET N°26 : Valorisation de la personne de l'étudiant	pg 93
PROJET N°27 : Un code de vie	pg 94
PROJET N°28 : Le SAS d'écoute et de décompression	pg 95
PROJET N°29 : Commission Santé	pg 95
3.2. Les projets d'enseignants	pg 96
3.2.1. Projets interdisciplinaires	pg 96
PROJET N°30 : Environnement et Santé	pg 96
PROJET N°31 : Pubs en scène	pg 97
PROJET N°32 : Ready for a short break in England	pg 98
PROJET N°33 : Education à la citoyenneté	pg 99
3.2.2. Projets disciplinaires	pg 99
PROJET N°34 : Passeport TIC	pg 99
PROJET N°35 : Projet TRITEC (Fondation Prince Philippe)	pg 100
PROJET N°36 : Salon préprofessionnel (Coiffure)	pg 100
PROJET N°37 : Le salon préprofessionnel de l'école	pg 101
PROJET N°38 : Presse	pg 101
PROJET N°39 : Lycée Libiez : label « école sportive »	pg 101
3.3. Les projets de perfectionnement	pg 102
CHAPITRE II : LES BESOINS FONDAMENTAUX DES ADOLESCENTS	pg 104
1) Le besoin de confiance	pg 104
2) Le besoin de dialogue	pg 104
3) Le besoin de sécurité	pg 105
4) Le besoin d'autonomie et de responsabilité	pg 105
5) Le besoin d'affection	pg 105
6) Le besoin d'espoir	pg 105
7) Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles	pg 106
8) Le besoin d'expériences adaptées au développement	pg 106
CHAPITRE III : A LA RENCONTRE DES BESOINS DES ADOLESCENTS	pg 108
CHAPITRE IV : LE PROJET D'ETABLISSEMENT	pg 113
A. Qu'est-ce qu'un projet ?	pg 113
1. Les deux composantes du projet	pg 113

2. Le projet entre rêve et réalité	pg 114
B. Le projet d'établissement	pg 115
1. Le projet d'établissement dans le décret « Missions »	pg 115
2. Les notions de projets éducatif et pédagogique	pg 116
3. Le projet d'établissement : une réalité intermédiaire	pg 116
C. Le projet d'école : un instrument de pilotage	pg 118
1. Projets et obstacles	pg 118
2. Le pilotage de l'école	pg 121
CHAPITRE V : ANALYSE DE QUELQUES DISPOSITIFS	pg 122
Analyse des activités	pg 124
a) Les dispositifs centrés sur la personne et la communication dans l'école	pg 124
b) Les activités sportives	pg 126
c) Les projets citoyens	pg 126
d) Les activités centrées sur l'orientation professionnelle	pg 127
e) Les activités festives	pg 128
CONCLUSION GENERALE	pg 130
BIBLIOGRAPHIE	pg 134
ANNEXE	pg 139

Longtemps cachée et ignorée, la violence à l'école suscitait chez les victimes un sentiment de culpabilité. Un élève, souffre-douleur de ses condisciples, tendait à taire honteusement la violence subie et, s'il était en butte à une maltraitance institutionnelle, celle-ci était rarement véritablement prise en considération. Un enseignant chahuté ou victime de violences avait failli à sa mission et était considéré comme un mauvais enseignant. La victime était donc toujours, en quelque manière, fautive.

Aujourd'hui, cette violence n'est plus un sujet tabou. Au contraire, l'agression d'un professeur, le racket ou le vandalisme dans un établissement scolaire provoquent une véritable surmédiation. Les journaux, télévisions et radios jouent en effet fortement sur la peur et le sensationnel. « La presse participe assez largement au débat sur la violence, mais ne prend pas toujours la mesure de la complexité du sujet. On peut parfois lui reprocher de dresser hâtivement un tableau noir de la situation à partir d'un exemple que l'on érige en vérité absolue alors qu'en dédramatisant le débat, on permettrait aux acteurs de terrain de travailler dans une plus grande sérénité. »¹ La presse, en effet, propose rarement des émissions ou des reportages positifs sur l'école, mais plus régulièrement sur l'échec.

Cet accent mis sur la violence n'est pas qu'un effet de la médiatisation. Il correspond également à des données de faits sur l'évolution de la société. Si les statistiques ne montrent pas une augmentation accrue de la violence, celle-ci touche néanmoins des adolescents de plus en plus jeunes. En outre, une tendance à la dramatisation et à la classification dans le champ de la violence d'actes qui n'en sont pas vraiment est devenue monnaie courante. Inversement, on assiste également à une banalisation de la violence.

C'est ainsi que, depuis plusieurs décennies, certaines formes de violences psychologiques et morales, comme les injures et les attitudes de mépris, ont beaucoup augmenté dans le milieu familial et social. Ces violences sont devenues quasiment banales.

« En fait, ces dix dernières années, la violence n'est pas apparue par enchantement maléfique au sein de l'école. Elle ne marque pas une propriété actuelle du scolaire. Elle est simplement devenue sous les spots de la modernité une constante de vie, dont la généralisation prouve que le système social tout entier perd ses repères et ses contours traditionnels, et se restructure autour de la crise des modèles humanistes. »²

Indépendamment de la façon dont le phénomène de la violence progresse dans la société, c'est surtout le sentiment d'insécurité qui croît. Cette évolution a de multiples effets, dont certains inattendus. Par exemple, le nombre d'enseignants souscrivant à des assurances complémentaires contre les agressions est en nette augmentation.

« Certains chercheurs reprochent à l'institution scolaire de ne pas être suffisamment adaptée. L'école doit se transformer afin de répondre à l'évolution des publics scolaires et la formation initiale des enseignants en Institut universitaire de formation des maîtres est remise en cause. D'autres avancent l'idée que le phénomène de violence est avant tout un problème de société et que l'école ne parviendra pas seule à en porter tous les maux. »³

1 LORRAIN J.-L., Les Violences scolaires, in *Que sais-je ?*, Paris, éd. PUF, p.20.

2 PAIN J., *Ecoles : violence ou pédagogie ?*, Vigneux, éd. Matrice, p.97.

3 LORRAIN J.-L., op. cit., p.18.

Notre étude est motivée par ces changements. La modification des formes de violence, leur banalisation, l'augmentation du sentiment d'insécurité et les multiples phénomènes qui accompagnent ces transformations, pourraient conduire à une remise en question peu fondée des modèles humanistes de l'éducation et entraîner l'institution scolaire dans une dérive sécuritaire – un risque de dérive contre lequel la société elle-même n'est pas entièrement prémunie.

Dans une conception humaniste, il faut un bon équilibre entre la prise en compte des besoins et des attentes des individus et l'établissement d'un cadre clair (règlement, règles de fonctionnement, droits et devoirs, programmes, objectifs éducatifs, etc.) permettant une vie collective harmonieuse qui assure à chacun une place et la sécurité de sa personne.

Contre ces risques de dérive autoritaire et la tentation de vouloir solutionner les problèmes de violence par la sanction, il nous a semblé important de montrer que d'autres modèles éducatifs étaient non seulement possibles, mais existaient concrètement dans l'enseignement public d'aujourd'hui.

Après une partie théorique qui restitue les principaux apports de la psychologie et de la sociologie sur la violence à l'école, après avoir rappelé le cadre légal qui détermine les procédures mises en oeuvre en cas de violence, l'étude propose la monographie de deux établissements scolaires secondaires, l'un provincial, l'autre de la Communauté française, qui, dans des contextes socio-économiques très différents, mènent un projet éducatif remarquable fondé sur les grandes valeurs de l'humanisme. Il s'agit du Lycée provincial Albert Libiez de Colfontaine et de l'Athénée royal Jean Absil d'Etterbeek.

Ces deux écoles mènent un projet qui mobilise l'ensemble de la communauté scolaire en proposant une multitude d'activités dans le cadre des cours et en dehors. Chacune propose des dispositifs originaux ou plus habituels, mais qui tous ont pour résultat de faire de ces établissements scolaires des écoles **pour** les adolescents. **Pour**, car ils en sont les destinataires, mais également parce que l'observateur perçoit rapidement l'engagement positif de la communauté éducative **pour** ses élèves. Ceux-ci ne sont jamais seulement des étudiants, mais toujours, avant tout, des personnes à part entière qui bénéficient de l'estime et de la confiance des adultes dans un cadre de vie dont les règles sont clairement établies.

L'hypothèse examinée par cette étude est que, si le contexte socio-économique et culturel, ainsi que la psychologie des adolescents, peuvent devenir de véritables déclencheurs de la violence, l'école, par son action, peut soit augmenter l'occurrence de ces déclencheurs, soit, au contraire, réduire fortement la possibilité qu'ils s'expriment et qu'ils conduisent à de la violence.

Notre étude vise à montrer qu'un tel projet humaniste permet de construire les adultes de demain sans violence, même si l'expression ponctuelle de phénomènes pulsionnels est incontournable dans la mesure où ceux-ci font partie de l'existence humaine.

Enfin, nous tenons à remercier Pol Dupont, professeur à l'Université de Mons-Hainaut pour son accompagnement méthodologique.

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE

Définir la violence scolaire semble un exercice bien périlleux, tel est le premier constat que nous pouvons dresser suite à nos nombreuses lectures sur le sujet. La violence est, en effet, une notion bien subjective car elle est associée au niveau de perception de l'individu. En outre, la violence est liée au temps scolaire (pendant ou hors des cours) et aux lieux (dans la classe, la cour de récréation, les couloirs,...). Ainsi, il n'existerait non pas une violence, mais des violences scolaires.

La violence est donc complexe et multiforme, et met en scène de nombreux acteurs...

« (...) la 'violence à l'école' est une *construction collective* à laquelle prennent part tant les élèves que les membres du corps éducatif (...). »⁴

« Une classe, un adulte, des enfants. En dehors des dégradations et déprédations contre le mobilier ou le mur, le premier classement possible implique deux directions : violence perçue par l'enseignant, violence perçue par les enfants. Chacune de ces catégories se divisera en plusieurs espèces, selon la direction perçue de la violence : violence de l'adulte vers l'enfant, de l'enfant vers l'adulte, de l'enfant vers l'enfant (sans oublier le pluriel possible lorsque le groupe classe ou des sous-groupes se 'liguent' contre une tête de turc ou un bouc émissaire), et enfin de l'individu vers lui-même, lorsque la violence se retourne dans l'autoviolence. »⁵

Pourquoi la violence, d'où vient-elle ?

« La violence, confrontée aux mécanismes de défense, suscite quatre discours :

- 1) c'est un phénomène isolé, un accident, les circonstances, la conjoncture, la contingence ; (...)
- 2) c'est un phénomène isolé mais dangereux, un acte marginal mais significatif ; (...)
- 3) c'est un phénomène endémique, lié à la nature de l'homme, à la nature animale en l'homme, à ses ancêtres, à son milieu ; (...)
- 4) c'est un phénomène endémique nécessaire au développement des sociétés, une fatalité politique incontournable. »⁶

D'une manière générale, les manifestations de la violence sont réparties en **plusieurs groupes**⁷ :

- les crimes et délits : vols, cambriolages, extorsions, coups et blessures, trafic et usage de stupéfiants, racket et viols ;
- les incivilités : insultes, bousculades,... ;
- le sentiment d'insécurité ;
- les accidents de fonctionnement ;
- les autoviolences : le suicide ou l'automutilation.

Jacques Pain (1992) distingue, quant à lui :

- la violence physique, soit la violence criminelle (homicides volontaires ou tentatives d'homicide, viols ou tentatives de viol, coups et blessures volontaires graves, vols à main armée ou avec violence) ;

4 VIENNE P. et AUQUIER H., Surgissement et traitement des violences à l'école, sur www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp, p.5.

5 DEBARBIEUX E., La violence dans la classe..., Paris, éd. ESF, p.27.

6 PAIN J., Ecoles : violence ou pédagogie ?, Vigneux, éd. Matrice, pp.64-65.

7 LORRAIN J.-L., Les Violences scolaires, in *Que sais-je ?*, Paris, éd. PUF, p.11.

- la violence économique, difficile à cerner (atteintes aux biens, destruction, dégradation) ;
- la violence morale ou symbolique.⁸

Le même auteur retient également la violence du désir, « autrement dit de l'affirmation vitale de soi ; identitaire, que l'on va retrouver dans toutes les situations de confrontation ouverte devant témoins, et la puissance mimétique de la symétrie dans le test relationnel. »⁹

1. L'agressivité ou la violence naturelle

« La violence prend son origine dans une énergie vitale nommée 'agressivité naturelle ou violence naturelle'. Cette énergie peut avoir deux destinations contraires : être utilisée par l'individu au service de la vie, notamment dans la réalisation de soi, ou au service de la mort pour détruire quelqu'un ou quelque chose. »¹⁰

L'agressivité (ou violence) naturelle est utilisée au service de la vie personnelle et sociale (dans des projets, pour s'adapter à des situations, ...). Elle est nécessaire aux apprentissages et accompagne l'enfant et l'adolescent dans ses développements. L'agressivité est une disposition réactionnelle à l'environnement, une défense d'ambiance.

Par contre, cette agressivité, si elle témoigne d'un malaise, est utilisée pour faire réagir, faire mal ou se faire mal. « L'agressivité s'adresse à quelqu'un. C'est une manière d'entrer en relation avec autrui ou avec les autres sur le mode de l'opposition, du désaccord, de la provocation ou du refus. (...) L'agressivité est souvent présente dans la transgression des règles d'usage et des règlements intérieurs des établissements scolaires. Alors que la violence s'inscrit dans la transgression des lois. »¹¹

Au contraire de l'agressivité où la victime se sent capable de réagir, la violence, elle, produit durablement des **effets traumatisants** sur la victime et sur son entourage. « De la violence, agression libérée des contingences ordinaires, nous retiendrons qu'elle est une démarche volontaire, de destruction de l'intégrité de l'autre, pensant sa stratégie : l'entreprise plus ou moins maîtrisée de nuire. »¹²

« Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles. »¹³

8 PAIN J., op. cit., p.82.

9 Idem, p.83.

10 TARTAR GODDET E., Prévenir et gérer la violence scolaire, Paris, éd. Retz, p.13.

11 Idem, p.15.

12 PAIN J., op. cit., p.87.

13 Idem, p.85.

2. Les violences symboliques

Il existe deux familles de critères sur lesquelles s'appuie l'emploi du mot violence : les critères **symboliques** et les critères **juridiques**. Les premiers concernent la personne, la relation aux autres et l'éducation. Les seconds concernent l'institution policière et judiciaire (la violence est un fait qualifié sur le plan pénal).

Les violences symboliques réciproques (produites par les élèves ou par les enseignants) se produisant dans l'espace scolaire peuvent être de diverses natures.

Il y a d'abord les violences symboliques par manque d'intérêt pour l'autre (indifférence, manque de respect,...). Ensuite, il existe des violences symboliques par attitude péjorative à l'égard d'autrui (attitudes d'ennui en classe, juger les compétences du professeur, parole dévalorisante sur l'élève, douter de la parole de l'élève, porter des jugements sur les parents,...). Enfin, certaines violences symboliques utilisent l'arbitraire, c'est-à-dire la personne s'autorise elle-même à ne pas se conformer aux règles (arriver en retard, refuser de travailler en classe, absentéisme non justifié, sanctions excessives,...).

Les violences graves se développent sur un terreau de violences symboliques. « Toute personne qui, à un moment donné, a l'impression d'être ignorée par l'autre, ou qui a le sentiment de ne pas exister, de ne pas être perçue, respectée, reconnue et prise en compte par autrui (ou par un groupe ou par une institution) subit ou a subi une ou des violences symboliques. »¹⁴

3. Les violences à l'école : tentative de typologie

A l'école, les violences recensées par les établissements peuvent se regrouper autour de six grands types :

- les violences verbales ;
- les violences physiques ;
- les vols ou tentatives de vol ;
- les dégradations de locaux ;
- la détérioration des matériels de l'établissement ;
- les tags.

« Une autre typologie permet de retenir : les violences morales (incivilités, indiscipline, harcèlement en milieu éducatif, violence psychologique,...), les violences physiques (vol, racket, bizutage, violences sexuelles, suicide, maltraitances, carence éducative,...) et les violences sociales (dépouille, violence dans les transports publics et scolaires, vandalisme, conduites à risque, comportements suicidaires,...). »¹⁵

a) Quelques violences morales

- Parmi les violences morales, on peut donc citer les **incivilités**, qui alimentent un climat malsain et désorganisent la vie scolaire.

14 TARTAR GODDET E., op. cit., p.42.

15 LORRAIN, J.-L., op. cit., p.25.

- Ou encore le rejet, la dépréciation, la terreur, l'isolement et l'exploitation d'une personne, qui sont des comportements de violence psychologique. Ceux-ci sont difficiles à détecter, à évaluer et à prouver.

b) Quelques violences physiques

- Le **racket** est classé parmi les violences physiques. Or, « (...) le 'racket' n'est jamais un acte isolé d'autres victimations : le vol bien sûr, mais aussi l'insulte et, moins souvent les coups. Il est à lui seul une multivictimation par le rituel qui lui est associé, et (...) il a tendance à se durcir depuis quelques années. »¹⁶ Le racket n'est pas une simple infraction. Il établit une relation auteur-victime : dévalorisation de l'un, domination de l'autre. Aujourd'hui, le racket se déplace de l'intérieur des établissements scolaires vers l'extérieur et s'effectue en bande contre des victimes isolées. « Il est à noter que, pour l'administration, comme souvent par ailleurs dans les dossiers journalistiques, cette forme de violence – le racket – est la forme dominante de la violence à l'école. Ce n'est pas, cependant, celle qui est la plus fréquente dans la classe, même si elle peut en imprégner l' 'ambiance'. »¹⁷

- Le **bizutage**, lui, se définit comme une série de brimades, d'actes humiliants ou dégradants que les étudiants débutant un cycle se résignent à effectuer de peur de représailles ou de marginalisation.

- Le **suicide** : l'adolescence est une période plus susceptible d'engendrer des comportements suicidaires, car il s'agit d'une période intense de changement social, familial, physique et affectif.

c) Quelques violences sociales

- La **dépouille** dont les enjeux visent à une revalorisation de l'individu par la soumission du faible.

- La violence dans les **transports** publics et scolaires, qui connaît une progression spectaculaire.

- Le **vandalisme**, qui est une incivilité grave. Divers qualificatifs peuvent être apposés au vandalisme : « acquisitif, tactique, idéologique, par vengeance, ludique et malveillant. Le vandalisme possède une caractéristique particulière, en raison du côté gratuit de la destruction qui plonge les victimes dans l'incompréhension et contribue à alimenter le sentiment d'insécurité. »¹⁸

16 DEBARBIEUX E., *Des statistiques officielles aux enquêtes de victimations*, sur <http://www.obsviolence.com/french/recherches/index.html>.

17 DEBARBIEUX E., *La violence dans la classe...*, p.32.

18 LORRAIN J.-L., op. cit., p.35.

L'élève est au centre de la problématique. Il a sa propre personnalité, ses propres acquis culturels, un environnement physique, familial et affectif très variable. En entrant dans un établissement scolaire, il y a rupture avec le monde extérieur. L'élève est confronté à d'autres règles, d'autres normes, ce qui peut générer de la violence. L'enfant ou l'adolescent devrait disparaître derrière l'identité d'élève.

Certains comportements classés comme « déviants » relèvent d'ailleurs de stratégies d'adaptation des élèves plutôt que d'une véritable remise en cause de l'institution.

Les élèves sont les principales victimes des phénomènes de violence ; ils en sont, dans une très large majorité, également les auteurs. La violence entre enfants peut être de plusieurs types : les coups, le racket, le bruit, les injures, l'autoviolence, le refus de l'autre (entre autres par sexisme ou racisme).

1. Caractéristiques et stigmates

Les auteurs sont généralement plus agressifs, à la fois verbalement et physiquement. Ils sont également plus sûrs d'eux-mêmes. Les victimes, elles, sont anxieuses, impopulaires (elles sont souvent rejetées par leurs camarades), peu sûres d'elles-mêmes, non agressives. « Le fait d'avoir été victime d'atteintes verbales dans et hors de l'école, de percevoir davantage de violence dans l'école et de s'y sentir insécurisé sont également associés à une plus grande tendance dépressive. »¹⁹

Les auteurs sont souvent les plus anciens élèves de l'établissement et les victimes les plus jeunes. La tendance à se déclarer victime décline avec l'âge, mais pas celle à s'avouer auteur. Par contre, l'exposition à des propositions de drogue augmente avec l'âge. L'origine ethnique n'apparaît pas clairement comme un facteur d'agression ou de victimisation.

Le chercheur Philippe Vienne (2000-2001) parle, lui, de « **stigmates** », soit des situations de l'individu que quelque chose disqualifie, empêche d'être pleinement accepté par la société. On parle notamment de processus stigmatique s'imposant aux groupes minoritaires raciaux, religieux ou ethniques. Ce processus peut se traduire par des discriminations, voire par l'exclusion de la compétition sociale des groupes stigmatisés.

Toutefois, « la notion de stigmatisme implique (...) moins l'existence d'un nombre d'individus concrets, séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. Le normal et le stigmatisme ne sont pas deux personnes mais bien deux *points de vue*. Il est donc question de rôles au sein de l'interaction et non de personnes concrètes. »²⁰

19 LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P. et BORN M., *Violence à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003). Rapport de recherche*, UCL et ULg, p.37.

20 *Des violences à l'école...*, Rapport n°2 : 2000-2001, par Ph. VIENNE, ULB, 2001, p.69.

Il existerait **divers types** de stigmates :

- les « monstruosités du corps » et diverses « difformités » ;
- les passions, les croyances, ... ;
- les stigmates tribaux que sont la race, la nationalité et la religion.

Plusieurs stigmates peuvent se chevaucher. Les enfants d'immigrés marocains, par exemple, subissent plusieurs processus stigmatiques concernant leur religion, leur système de valeurs. Ils sont souvent considérés comme plus difficiles. Leur manière de s'habiller et de mettre leur corps en scène peut être dévalorisée. La gestuelle utilisée dans les situations de communication peut être jugée agressive par leurs interlocuteurs.

« Les situations de contacts mixtes produisent donc pour les individus stigmatisés des *interactions flottantes et angoissées*, sous la forme de la gêne et du déplaisir, d'un sentiment de malaise pouvant aussi contaminer leur interlocuteur. »²¹

Le stigmate « sexiste » ne rend pas facile la vie des filles dans les écoles, car elles subissent la domination des garçons, celle-ci passant par des moyens écrits, verbaux et physiques. La domination physique des garçons se manifeste, par exemple, dans l'occupation des espaces de jeux et de récréation. Les filles ont alors tendance à se regrouper entre elles et tentent d'ignorer les provocations.

Les stéréotypes sexistes amènent à penser que ce sont les garçons qui posent plus de problèmes que les filles. « Une conséquence de ces stéréotypes est qu'une quantité disproportionnée de ressources scolaires en matière de maintien de l'ordre convergent vers les garçons (...). »²²

2. La perception de la violence

Une étude interuniversitaire (2003)²³ a étudié, entre autres, les facteurs explicatifs de la perception du niveau de violence au sein de l'école et du sentiment d'insécurité. Il en ressort que plus les élèves estiment que leurs relations avec les professeurs sont négatives, plus ils perçoivent de violences au sein de l'école. De même, les élèves des années scolaires supérieures perçoivent davantage de violence au sein de l'école que les plus jeunes.

L'insécurité ressentie est, quant à elle, d'abord liée au sentiment de rejet de l'élève : plus il se sent seul et exclu, moins il se sent en sécurité dans son école. Les filles, les élèves les plus jeunes et les élèves dans des filières plus qualifiantes se sentent moins en sécurité au sein de leur établissement.

21 *Des violences à l'école...*, op. cit., p.83.

22 *La violence à l'école : approches européennes*, in *Revue française de pédagogie*, p.134.

23 LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P. et BORN M., *Violence à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003). Rapport de recherche*, UCL et ULg, octobre 2003.

Cette étude a également étudié les facteurs explicatifs des croyances favorables à l'usage de la violence. « (...) les garçons pensent plus facilement que les filles que le recours à la violence est parfois nécessaire. Le type de relation établi avec les professeurs et le fait que les professeurs traitent ou non les élèves de manière égale jouent également un rôle sur cette croyance. (...) Le fait d'être victime de violences verbales ou de propositions de drogue à l'extérieur de l'école influence également le développement de ces croyances. »²⁴ En outre, plus les élèves pensent que l'usage de la violence est positif et peut résoudre les problèmes, plus ils commettent d'actes asociaux.

24 LECOCQ C., etc., op. cit., p.35.

Dans l'équipe éducative, les personnes plus jeunes et les hommes semblent un peu plus victimes de violences verbales. Les personnes travaillant dans l'enseignement de qualification se disent davantage confrontées à l'indiscipline. De même, les enseignants de pratique professionnelle rapportent plus d'indiscipline que les enseignants de cours généraux. Les enseignants qui ont l'impression qu'il y a davantage de violence au sein de l'école et qui s'y sentent le moins en sécurité sont ceux qui disent être confrontés à davantage d'indiscipline.

Pour l'équipe éducative, « la tendance dépressive, l'anxiété et la somatisation peuvent tous les trois être expliqués en partie par les mêmes facteurs : les indisciplines vécues durant les heures de cours, la qualité des relations avec les collègues et l'insécurité ressentie à l'école. Le 'climat de l'établissement' semble donc jouer un rôle important : les personnes les plus déprimées, manifestant davantage d'anxiété et de somatisation, sont celles qui ont de moins bonnes relations avec leurs collègues, celles qui se sentent moins en sécurité dans l'établissement et celles qui sont confrontées à plus d'indiscipline dans leur classe. Les femmes semblent manifester plus de somatisation et ont plus tendance à être dépressives. Enfin, l'absentéisme des élèves et la violence perçue dans l'école sont également associés à la somatisation. »²⁵

Les enseignants qui s'engagent le moins professionnellement sont ceux qui présentent le plus de symptômes anxieux et qui se sentent le moins en sécurité. Les femmes et les enseignants plus jeunes manifestent un engagement plus important.

1. L'élève et la classe

Pour les enseignants, **deux types** d'élèves posent problème en classe :

- l'élève qui perturbe (ainsi, les bavardages, le brouhaha apparaissent comme la situation-problème la plus fréquente en classe) ;
- l'élève qui refuse de travailler, qui serait une forme larvée de l'absentéisme.

Le bruit, le brouhaha, incontrôlables créent une situation d'inconfort, augmentent l'irritabilité et facilitent l'expression de l'agression. Pour Eric Debarbieux (1999), « une classe bruyante est donc bien une agression exercée à l'encontre de tous, enfants comme adulte. »²⁶

Paradoxalement, les élèves vivent très mal le fait qu'ils n'aient pas droit à la parole, qu'on ne tienne pas compte de leur avis, qu'ils soient exclus de toute participation aux décisions qui les concernent. L'indifférence des professeurs est pour eux la plus grande manifestation du mépris. « (...) il faut bien dire (...) qu'autant l'enseignant ressentait la parole, le bruit de l'enseigné comme une violence tournée vers lui, autant l'enseigné, et bien plus sans doute que les coups, ressent comme violence la privation de la parole, le manque de communication dans la classe, le déni de sa personne. »²⁷

25 LECOCQ C., etc., op. cit., p.46.

26 DEBARBIEUX E., op. cit. p.33.

27 Idem, p.52.

L'enseignant désire généralement le silence de l'élève, sauf, par exemple, quand il lui pose une question. « Dans ce 'contrat pédagogique' tacite passé entre l'enseigné et l'enseignant, la valeur du silence et de la soumission de l'élève, même si elle est intégrée par l'apprenant comme nécessaire, est également perçue comme une violence qui lui est faite, et ce n'est pas la moindre des contradictions de la relation scolastique traditionnelle. D'ailleurs la 'gueulante' magistrale est perçue comme une agression qui appellera une autre agression en retour (...). »²⁸

Dans la classe, chaque élève se situe par rapport à l'enseignant et par rapport à ses pairs. « Il est ainsi tiraillé entre deux influences, mais le besoin d'appartenir au groupe des pairs est primordial, surtout à l'adolescence. »²⁹ En fait, dans une classe, l'enseignant occupe la place centrale, en quelque sorte toute la place. Les élèves veulent aussi avoir la leur, ils veulent au moins avoir le droit de choisir leur place.

Et parfois, c'est le **groupe classe** qui pose problème, et la violence est un élément constitutif de la vie des classes, et particulièrement de la relation professeur-élève. Pour Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat (2004), pour que la classe fonctionne en tant que groupe, il est important que l'enseignant prenne en compte un certain nombre de besoins collectifs³⁰ :

- besoin de sécurité, lié à l'existence de règles de fonctionnement clairement explicitées ;
- besoin de cohésion, se traduisant par le partage des mêmes normes, des mêmes valeurs ;
- besoin de reconnaissance, la classe devant être considérée de façon positive par l'enseignant ;
- besoin de communication et d'expression collective.

« Faute de sens, faute de légitimité pour les élèves, l'expérience scolaire se réduit à une cohabitation d'infortune avec la catégorie du personnel au sein d'un espace fermé au monde extérieur. La pesanteur du 'temps perdu', du temps gâché oblige les élèves à mettre en œuvre les dérivatifs (...), à tuer le temps. Et dans le cadre de ces dérivatifs, les conflits avec le personnel peuvent être une manière ludique de passer le temps imparti par l'institutionx. »³¹

L'hostilité du groupe classe peut se manifester de façon indirecte à travers le comportement individuel de certains élèves. La classe peut utiliser un élève comme bouc émissaire et le rejeter violemment car elle souffre d'une grande tension interne et réagit ainsi à cette angoisse. L'élève clown désire attirer l'attention sur lui. S'il est systématiquement suivi et approuvé par le reste de la classe, l'hostilité du groupe se manifeste indirectement à l'égard de l'enseignant. Enfin, le rebelle se révolte en adoptant un comportement que la plupart des élèves n'oseraient pas avoir même s'ils l'approuvent implicitement.

« Les enseignants croient souvent que ce type d'élèves (bouc émissaire, rebelle, clown) constitue le problème alors que les difficultés se situent au niveau du groupe. La preuve en est que si, pour une raison ou une autre, ces élèves quittent la classe, le relais est alors pris par d'autres et la même situation se reproduit. »³²

Dans la classe, la violence est caractérisée par la **répétitivité**.

28 DEBARBIEUX E., op. cit., p.60.

29 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.33.

30 Idem, p.38.

31 *Des violences à l'école...*, op. cit., p.38.

32 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.39.

2. Faire le deuil de l'élève idéal

La relation d'un enseignant aux élèves est influencée d'une part par les représentations de l'enseignant et, d'autre, part, par ses désirs souvent inconscients. La façon dont un enseignant regarde ses élèves est déterminante et peut avoir une influence directe sur son comportement et ses performances.

« L'enseignant (ancien bon élève en général) s'identifie le plus souvent aux élèves qui réussissent. Si l'écart est trop grand entre l'élève qu'il a en face de lui et l'élève qu'il a été lui-même, il y a risque d'incompréhension, voire de rejet. Par ailleurs, la relation qu'un enseignant entretient avec un élève peut réactiver ses propres conflits infantiles. Dans la relation éducative, un certain nombre de désirs contradictoires sont en présence :

- désir d'exercer un pouvoir, de se poser comme modèle ;
- désir d'être reconnu, aimé par ses élèves ;
- désir de nourrir abondamment les élèves, de se donner à fond...

Il est important de reconnaître ces désirs comme faisant partie intégrante de tout acte éducatif. »³³

« Faire le deuil de l'élève idéal, celui qui se tait, écoute, comprend, voire interpelle avec pertinence l'enseignant, (...), faire le deuil de cet élève lové au cœur du rêve d'enseignant, c'est sans doute le travail psychologique le plus profond que chacun ait à engager pour y réussir, à enseigner. »³⁴

« Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants se sentent étrangers à la culture et au comportement des adolescents, notamment de ceux qui sont issus des milieux sociaux défavorisés. Ils restent attachés à un idéal de culture générale, avec une certaine nostalgie de l'élitisme, avec des exigences, des principes et des valeurs qui ne sont plus véhiculés hors de l'école et qui, de ce fait, restent très éloignés du vécu quotidien d'un grand nombre d'élèves. Ces élèves, de leur côté, ne peuvent pas s'approprier les contenus et les modes d'enseignement que leur milieu familial et social ne leur a pas préparés à assimiler. La culture scolaire renforce donc les inégalités sociales. Trop éloignée du mode de vie, des besoins et des aspirations de nombreux jeunes, elle condamne ceux-ci à l'échec avec le sentiment que le travail n'est plus nécessaire, puisque leur destin scolaire et social est tracé. »³⁵

Aussi, peu importe ce qu'est réellement la violence. Tout individu qui détourne la classe de son chemin normal est le support possible d'une représentation de la violence.

3. Leurs diverses réactions

Lorsque l'enseignant est démuni ou angoissé face à des situations difficiles qu'il ne maîtrise pas, il peut se défendre en **déniant** le problème (il continue de faire cours comme si de rien n'était, ceci ressemblant à l'automatisme de la fuite), en s'enfermant dans un personnage, en reportant la responsabilité sur les élèves, en se désinvestissant, voire en désirant changer de métier.

33 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.45.

34 PAIN J., op. cit., p.114.

35 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., pp.12-13.

Il peut également développer d'autres stratégies comme le **pouvoir** ou la coercition ; l'enseignant donne la priorité à ses propres intérêts au détriment de la relation, le marchandage, ou encore la négociation. Il peut également exclure un élève de son cours, soit par punition pour rappeler les règles, soit par « relaxation » pour l'élément perturbateur (le choix étant ici alors laissé à l'élève). Il peut aussi faire sortir l'ensemble du groupe pour qu'il puisse se défouler. En effet, « il y a là un véritable 'droit des enfants', celui de bouger, trop souvent bafoué dans les classes alors même que la contention du mouvement crée un stress souvent insupportable. »³⁶

Les avantages de la **négociation** sont multiples : « elle s'attaque aux causes du problème, elle prend en compte les intérêts et les besoins de chacun, elle favorise la participation et l'engagement réciproque pour aboutir à une solution mutuellement acceptable de telle sorte que personne ne soit perdant. »³⁷

Le chercheur Philippe Vienne (2000-2001) nuance cependant ces propos : « Des formes basées sur le contrat, sur la négociation surgissent au sein de l'institution scolaire, destinées à réinstaurer l'autorité sur une base contractuelle ou négociée. Malheureusement, cette tentative ne modifie en rien la situation en ce qui concerne la légitimité de l'institution scolaire mise à mal par le désenchantement des élèves, du fait de leurs trajectoires scolaires d'échec. Si contrat il y a, il faut reconnaître qu'un vice de fond le marque en ce qui concerne le consentement réel des parties au contrat ou à la négociation. »³⁸

4. Les raisons du malaise

Le malaise des enseignants est une réalité sociale connue de tous et qui a des causes multiples. Tout d'abord, depuis plusieurs années, beaucoup de professeurs souffrent d'un manque de considération de la part de la société en général, des parents et des élèves en particulier. Ensuite, de plus en plus d'enseignants doutent de l'utilité de ce qu'ils enseignent puisque une bonne part des élèves se retrouve chômeurs à la sortie de l'école.

En outre, les enfants sont de moins en moins conditionnés à obéir à la maison et cela se répercute sur l'école. Les enseignants ont du mal à accepter cette évolution. Enfin, la formation initiale et continue des enseignants est trop peu centrée sur les aspects relationnels du métier.

Par réaction, certains membres du personnel agissent selon le principe de l'**arbitraire**. Ils se permettent de transgresser les règles d'usage. Or, les relations intergénérationnelles sont devenues aujourd'hui plus égalitaires, et les élèves sont conscients que les lois et les règles s'appliquent à tous.

« L'adolescent a besoin d'avoir en face de lui des adultes qui font respecter la loi et qui la respectent eux-mêmes pour pouvoir intégrer que la loi s'impose à tous, que nul n'est au-dessus de la loi. Un enseignant qui se fonde sur les valeurs éthiques de respect mutuel, de non-violence et de tolérance pour participer à l'éducation des élèves, structure des relations positives entre les élèves et entre lui et les élèves, il permet aux règles de devenir socialisantes. »³⁹

36 DEBARBIEUX E., op. cit., p.110.

37 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.98.

38 *Des violences à l'école...*, op. cit., p.36.

39 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.72.

Il faut également relever les « cérémonies d'accueil » que réservent les élèves au professeur nouvel arrivant. « Ainsi sont testées les limites de l'autorité du nouvel arrivant, sa capacité à rebondir sur la situation, les défauts immédiatement perceptibles qui seront susceptibles d'être exploités par la suite. »⁴⁰

40 *Des violences à l'école...*, op. cit., p.24.

Pour l'élève, le contexte familial et économique ainsi que la situation d'échec scolaire sont déterminants. L'échec scolaire a pour conséquence des redoublements répétitifs, une orientation subie, la mise à l'écart par l'intégration dans diverses structures. L'enfant accepte l'échec comme une fatalité et ne cherche donc plus à s'investir dans l'apprentissage. La relégation systématique de ces élèves vers des filières déclassées, au fil d'une trajectoire scolaire d'échec, provoque un désenchantement, une désillusion.

Ce syndrome d'échec scolaire se traduit par un certain nombre de conséquences en classe⁴¹ :

- non-communication, non-participation orale, non-écoute ;
- attitude de dépendance affective à l'égard de l'enseignant par manque de confiance en soi ;
- démarche a-méthodique, les élèves procédant par tâtonnement ;
- absence de projet personnel.

« Le regroupement d'élèves ayant les mêmes problèmes d'ajustement dans des classes spécifiques (...) et le cloisonnement, non seulement des enseignements mais aussi de l'interaction, entre les élèves de ces classes et ceux des autres, favoriseraient l'émergence de normes de groupe qui inversent les valeurs scolaires ainsi que le développement de sous-cultures de substitution où c'est la participation à des activités déviantes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école qui permet d'acquérir un statut reconnu au sein du groupe informel des pairs. »⁴²

1. Réactions et adaptations

Trois réactions sont possibles chez les élèves face à une situation vécue comme violente :

- la **fuite** : passivité, apathie, mutisme, absentéisme, abandon d'études ;
- l'**agressivité** : contestation, provocation, menace allant jusqu'à l'agression ;
- la **soumission** au système au détriment de l'épanouissement personnel.

Le sociologue P. Woods distingue, quant à lui, une dizaine d'adaptations possibles aux objectifs et aux moyens de l'organisation scolaire : « l'obséquiosité, l'identification, la soumission optimiste des débuts, la soumission instrumentale ou opportunisme, le ritualisme, l'évasion, la 'colonisation', l'intransigeance et la rébellion. De toutes ces stratégies, la plus usitée chez les élèves serait la 'colonisation', c'est-à-dire l'utilisation de moyens légitimes et illégitimes pour obtenir satisfaction sans pour autant remettre en cause les buts de l'institution. La plus menaçante pour l'ordre scolaire serait en revanche 'l'intransigeance', c'est-à-dire l'indifférence des élèves vis-à-vis des buts institutionnels couplée avec un rejet des moyens mis en œuvre pour accomplir ces buts (...). »⁴³

41 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.29.

42 *La violence à l'école: approches européennes*, dossier coordonné par E. Debarbieux, in *Revue française de pédagogie*, p.125.

43 Idem, p.128.

2. Contextualisation de la violence

Edith Tartar Goddet (2006) relève **plusieurs contextes et causes** de la violence⁴⁴, dont :

- le *contexte personnel*, qui révèle différents dysfonctionnements de la personne sur le plan psychique, relationnel, énergétique, etc. ;
- le *contexte familial*, qui présente une succession ou une répétition d'expériences et/ou d'événements difficiles ou douloureux (besoins de l'enfant non satisfaits, violences à l'intérieur de la famille, crises et ruptures familiales, décès,...) ;
- le *contexte social*, qui recèle des causes multiples (chômage, isolement, difficulté d'intégration,...) mettant à mal l'identité sociale ou le sentiment d'appartenance du jeune aux différents groupes qui composent la société ;
- le *contexte scolaire* ;
- le *contexte sociétal*, qui véhicule des messages extrêmement nombreux. Certains enfants et adolescents, en quête d'intégration sociale, sont particulièrement vulnérables aux messages médiatiques et aux différents phénomènes de mode ;
- le *contexte politique* et économique (un contexte déprimé favorise le mal-être individuel et collectif).

Pour Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat (2004)⁴⁵, beaucoup de jeunes sont confrontés aujourd'hui à un environnement social en crise (crise de l'emploi, crise de la famille, crise des valeurs) qui remet en question la validité des objectifs et des contenus de l'enseignement. Les conjonctures économique et sociale provoquent le désarroi des jeunes et alimentent un doute sur l'efficacité de l'école puisque rien ne garantit l'insertion professionnelle. L'instabilité des liens familiaux, l'augmentation du nombre de divorces et de familles mono-parentales n'aident pas les jeunes à se structurer. En outre, beaucoup de parents privilégient la relation affective au détriment d'un rôle plus éducatif et ont tendance à s'identifier aux jeunes.

« Refuser, contester, faire le contraire de ce qui lui est demandé, vivre des conflits avec les autres favorisent l'émancipation psychique de l'enfant ou de l'adolescent. S'opposer lui permet de développer son esprit critique, de prendre de la distance à l'égard de ses parents, d'accéder à l'autonomie et de se construire une conscience de soi et une identité propre. Or, ces expériences successives et diverses de désaccord, au cours desquelles les positions se confrontent, tendent à disparaître des relations entre parents et enfants. Souvent, les parents, soucieux à l'extrême du bien-être et du confort physique de leurs enfants et de leurs adolescents, évitent les conflits avec eux et donnent satisfaction immédiatement à leurs besoins et à leurs désirs. Les conflits nécessaires entre enfants et adultes sont amenés à se déplacer ailleurs, dans l'espace scolaire et public. »⁴⁶

a) *L'adolescence, une période rebelle*

En outre, la puberté est une période durant laquelle le jeune vit une véritable métamorphose qui peut entraîner une attitude de retrait par rapport à l'entourage (timidité, honte, refus de communiquer,...). Le deuil de l'enfance, bien que nécessaire et structurant, est difficile et s'accompagne souvent d'un sentiment de tristesse et de solitude. L'adolescent manque de confiance en lui, se ressent vulnérable et fragile.

44 TARTAR GODDET E., op. cit., pp.39-40.

45 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., *Elèves « difficiles » profs en difficulté*, éd. Chronique sociale, p.19.

46 TARTAR GODDET E., op. cit., p.181.

Deux besoins contradictoires coexistent chez le jeune : le **besoin de dépendance** (besoin d'amour, de sécurité affective de la part de ses parents) et le **besoin de séparation** (pour construire sa propre personnalité, le jeune est amené à dévaloriser ses parents et à s'y opposer de diverses manières). Pour lutter contre la dépendance, le jeune peut développer des conduites d'agressivité, d'opposition à l'égard de ses parents. Pour les psychanalystes, les relations de l'enfant avec ses parents déterminent en partie son attitude à l'égard de l'école et de l'enseignant.

« Mais, un adolescent qui se soumet sans critique ni contestation aux valeurs des adultes, qui est 'aliéné dans le désir d'autrui' est peut-être plus en danger pour la construction de sa personnalité qu'un adolescent qui s'oppose ou qui conteste. »⁴⁷

L'adolescence se caractérise également par une propension à la **rêverie**. « Ce besoin de rêver est nécessaire. L'imagination, c'est-à-dire la capacité de 'mentaliser' permet de trouver des solutions imaginaires pour compenser les frustrations de la vie réelle. Le rêve aide aussi à la libération des pulsions et affects trop envahissants. Quand la pulsion est trop forte, et que l'adolescent ne peut pas 'mentaliser', il agit. »⁴⁸

b) Les déclencheurs de la violence chez l'enfant et l'adolescent

Selon Edith Tartar Goddet (2006), des déclencheurs de la violence existent tout au long du développement de l'enfant et de l'adolescent. « Durant la petite enfance et jusqu'à environ 7-8 ans, ces déclencheurs sont mis en échec par les multiples acquisitions faites par l'enfant sur le plan corporel, intellectuel, relationnel et par la qualité des expériences et des relations qu'il construit avec son entourage. La présence de déclencheurs est expliquée par la quantité excessive d'expériences non structurantes, de relations non sécurisantes, par le manque d'acquisitions sociales et le manque de maturité psychique (normale durant cette période de la vie). Durant l'adolescence, la présence de déclencheurs révèle la mise en échec des acquisitions dont il vient d'être question ou met au jour l'incapacité (ou le refus) par l'adolescent d'utiliser ces acquisitions de manière adaptée. »⁴⁹

Les *familles de déclencheurs communs au petit enfant et à l'adolescent* comptent :

- le fonctionnement psychique de type pulsionnel : l'enfant, l'adolescent fait ce qui lui passe par la tête et par le corps au moment où il en a envie (le besoin de se défouler physiquement par les cris et l'agitation est intense au cours de la petite enfance et de l'adolescence) ;
- l'incapacité d'élaborer ce qu'il ressent, ce qu'il vit et d'agir en conséquence : l'enfant, l'adolescent vit intensément l'instant présent ;
- l'enfant, l'adolescent est fortement influençable : il colle aux représentations que nous pouvons avoir de lui (par exemple, un enfant auquel on dit régulièrement qu'il est méchant se comportera comme tel) ;
- les expériences de vie familiale et scolaire difficiles voire douloureuses ;
- l'inexistence de l'estime de soi : l'image de soi est fortement dévalorisée ou survalorisée.

Les *familles de déclencheurs propres à l'adolescence* comportent :

- l'inscription dans un mode de fonctionnement illusoire : l'adolescent ne supporte pas l'écart entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il est ;
- les relations aux autres difficiles ou agressives : comme l'adolescent a peur d'être dominé

47 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.24.

48 Idem, p.22.

49 TARTAR GODDET E., op. cit., p.49.

- par les adultes, il les manipule et les provoque ;
- les relations avec ses pairs : elles sont fortement teintées d'ambivalence, il ne peut pas se passer du groupe, mais utilise avec lui un vocabulaire violent et cherche un contact corporel viril avec les autres ;
 - la dévalorisation de l'image de soi : l'adolescent cherche, à travers des comportements transgressifs, à se faire remarquer, accepter et à se construire un statut enviable dans le groupe ;
 - le langage peu développé et peu propice à exprimer ce qu'il ressent ;
 - l'acte précède la pensée dans le passage à l'acte ;
 - le mal-être permanent sous la forme de symptômes physiques, d'anxiété, de doute, de fatigue,...
 - l'adolescent est un écorché vif : les sentiments de frustration et d'injustice sont sans cesse évoqués ;
 - l'énergie est présente en grande quantité et utilisée exclusivement au service de la satisfaction pulsionnelle ;
 - les acquisitions sociales ne sont pas utilisées pour s'adapter aux situations : les règles et les lois sont transgressées et oubliées ;
 - le conformisme aux messages médiatiques pulsionnels et aux modes de fonctionnement sociaux transgressifs est la règle ;
 - enfin, le seuil de tolérance à la violence est élevé.⁵⁰

c) A quoi sert cette violence ?

Edith Tatar Goddet (2006) distingue⁵¹ :

- la *violence physiologique* : décharger une pulsion, une excitation, une tension ;
- la *violence réactionnelle* : répondre par la violence aux violences subies ou à des situations difficiles ;
- la *violence interactive* : appeler au secours, attirer l'attention sur soi ou sur une situation ;
- la *violence pour dominer* : vérifier son pouvoir sur les autres ;
- questionner les fonctionnements et les dysfonctionnements de la société en les mettant en scène (exemple : peut-on se conduire en tout lieu de la même manière ?) ;
- questionner les modes de fonctionnement psychiques en les pratiquant, et notamment le mode de fonctionnement de type harcèlement moral (humiliation, indifférence, ...) ;
- chercher sa place dans un groupe : *se faire connaître et reconnaître* ;
- la *violence pour tester* les relations et observer les réactions éducatives et sociales face à des faits de violence, notamment pour repérer les limites à ne pas franchir ;
- la violence pour éviter la passivité, la docilité, l'obéissance, considérées comme une soumission à autrui ;
- la *violence ludique* ;
- la *violence pathologique*.

La **violence ludique** est une violence physiologique qui se sert d'autrui ou s'adresse à lui sous la forme du jeu verbal ou physique. « L'un s'amuse de l'autre sur un mode violent, ou l'un et l'autre jouent ensemble à des jeux violents. (...) Cette forme de violence n'a pas pour intention de porter atteinte ou de détruire l'autre. La violence ludique révèle un désir de confrontation

50 TARTAR GODDET E., op. cit., pp.50-51.

51 Idem, p.59 résumée ci-après.

à l'autre ou aux autres pour se mesurer à eux. (...) Les violences verbales ludiques sous forme de moqueries, de propos discriminants ou d'injures représentent des 'discours faux' qui n'atteignent pas celui qui en est l'objet car il ne se sent ni concerné, ni visé par le contenu de l'injure. (...) Les insultes deviennent des faits de violence quand la victime se sent dévalorisée, humiliée par les propos et les attitudes méprisantes des auteurs de ces actes. De même, les violences physiques ludiques, entre garçons notamment, sous forme de bagarres, ne doivent pas être confondues avec les violences physiques graves. »⁵² En résumé, ces violences verbale ou physique sont ludiques quand les deux parties en présence sont d'accord pour jouer ensemble. « Sans la familiarité qui existe entre certains jeunes et permet de voir l'insulte régulière ou le combat 'pour rire' rester dans le domaine de la banalité, l'insulte devient une provocation et le combat physique une agression. »⁵³

La **violence expérimentale** permet, elle, de tester les limites. Elle est fréquente durant l'adolescence à travers les comportements à risque et représente souvent un jeu par rapport à soi-même ou aux autres sous la forme d'un défi ou d'une provocation. Son auteur jouit alors de la sensation d'être unique et de faire quelque chose que les autres ne font pas. Il semble rechercher les sanctions pour s'en glorifier.

L'acte violent survient quand le niveau de tension psychique, de stress et d'angoisse a dépassé le « seuil de tolérance » que l'organisme peut supporter. L'acte violent accompli, la personne se sent moins stressée, apaisée, ... En passant à l'acte, elle décharge en effet ces tensions insupportables.

d) Une approche plus sociologique de la violence chez les jeunes

Le milieu social, économique et culturel favorise-t-il l'émergence de comportements violents chez les jeunes ? Dans cette partie, nous tenterons de répondre à cette question en nous appuyant sur les ouvrages de deux auteurs cités ci-après.

Pour **Amin Maalouf** (1998)⁵⁴, ce qui façonne le comportement des jeunes, c'est son identité, ou plus particulièrement l'addition de plusieurs identités. C'est ce qui rend l'affirmation de soi si compliquée, notamment pour les populations immigrées car elles ont du mal à assumer leurs appartenances multiples et sont constamment mises en demeure de choisir leur camp.

Les éléments constitutifs d'une personnalité sont en effet multiples : appartenance à une nationalité, à un groupe ethnique ou linguistique, à une profession, à un certain milieu social, à un village, à un quartier, à un clan, Et « s'il existe, à tout moment, parmi les éléments qui constituent l'identité de chacun, une certaine hiérarchie, celle-ci n'est pas immuable, elle change avec le temps et modifie en profondeur les comportements. »⁵⁵

52 TARTAR GODDET E., op. cit., pp.130-131.

53 VIENNE P. et AUQUIER H., op. cit., p.5.

54 MAALOUF A., *Identités meurtrières*, éd. Grasset, Paris, 1998.

55 Idem, p.20.

Toutefois, pour Amin Maalouf, ce qui détermine l'appartenance d'une personne à un groupe donné, c'est essentiellement **l'influence d'autrui** ; « l'influence des proches – parents, compatriotes, coreligionnaires – qui cherchent à se l'approprier, et l'influence de ceux d'en face, qui s'emploient à l'exclure. (...) Et très tôt aussi, à la maison comme à l'école ou dans la rue voisine, surviennent les premières égratignures. Les autres lui font sentir, par leurs paroles, par leurs regards, qu'il est pauvre, ou boiteux, ou petit de taille, ou 'haut-sur-pattes', ou basané, ou trop blond, ou circoncis, ou non circoncis, ou orphelin – ces innombrables différences, minimes ou majeures, qui tracent les contours de chaque personnalité, forgent les comportements, les opinions, les craintes, les ambitions, qui souvent s'avèrent éminemment formatrices mais qui parfois blessent pour toujours. »⁵⁶

Au sein de chaque communauté blessée, apparaissent, pour A. Maalouf, naturellement des meneurs qui promettent victoire ou vengeance, et qui, pour ce faire, se servent quelquefois de moyens extrêmes, comme la violence, tout en étant convaincus d'être dans leur droit.

Tout être humain rencontre, en effet, à un moment de sa vie, une déception, une humiliation. Sa personnalité s'en trouve meurtrie, son identité menacée. Certains ont le sentiment de vivre dans un monde qui appartient aux autres et qui obéit à des règles édictées par les autres. Certains ont l'impression d'avoir tout perdu et de n'avoir plus rien à perdre. Le pas vers la violence n'est alors pas loin d'être franchi...

Pour que les personnes composées d'identités multiples ne se retrouvent jamais du côté des fanatiques, il faut qu'elles parviennent à vivre sereinement leur identité composée, qu'elles ne soient pas contraintes de choisir entre la négation de soi-même et la négation de l'autre. « Ceux parmi eux qui pourront assurer pleinement leur diversité serviront de 'relais' entre les diverses communautés, les diverses cultures, et joueront en quelque sorte le rôle de 'ciment' au sein de sociétés où ils vivent. En revanche, ceux qui ne pourront pas assumer leur propre diversité se retrouveront parfois parmi les plus virulents des tueurs identitaires, s'acharnant sur ceux qui représentent cette part d'eux-mêmes qu'ils voudraient faire oublier. »⁵⁷

« Pour tous ceux, notamment, dont la culture originelle ne coïncide pas avec celle de la société où ils vivent, il faut qu'ils puissent assumer sans trop de déchirements cette double appartenance, maintenir leur adhésion à leur culture d'origine, ne pas se sentir obligés de la dissimuler comme une maladie honteuse, et s'ouvrir parallèlement à la culture du pays d'accueil. (...) De la même manière, les sociétés devraient assumer, elles aussi, les appartenances multiples qui ont forgé leur identité à travers l'Histoire, et qui la cisèlent encore ; elles devraient faire l'effort de montrer, à travers des symboles visibles, qu'elles assument leur diversité, afin que chacun puisse s'identifier à ce qu'il voit autour de lui, que chacun puisse se reconnaître dans l'image du pays où il vit, et se sente encouragé à s'y impliquer plutôt que de demeurer, comme c'est trop souvent le cas, un spectateur inquiet, et quelquefois hostile. »⁵⁸

François Dubet (1987) analyse, quant à lui, les **déterminants sociologiques** qui poussent certains jeunes dans la délinquance. S'il s'intéresse surtout, dans son ouvrage, aux jeunes issus des banlieues, son approche peut toutefois être utilisée pour comprendre le comportement de certains jeunes dans et hors contexte scolaire.

56 MAALOUF A., op. cit., pp.33-34.

57 Idem, p.46.

58 Idem, pp.183-184.

Pour cet auteur, les délinquants sont des victimes, victimes d'une vie précaire, sans être pauvres au sens traditionnel du terme.

La situation dans laquelle se trouvent ces jeunes, François Dubet la nomme « galère ».
« Il faut lire la galère, cette expérience de zonage, d'exclusion et de violence, comme le produit de la destruction d'anciens modes d'action et de régulation, et comme une des conséquences de l'échec des mouvements capables de donner un sens à la domination subie. (...) La galère est la forme de la marginalité des jeunes liée à la fin du monde industriel qui ne peut ni créer des systèmes d'identification stables, ni assurer l'intégration des nouveaux venus. »⁵⁹

En ce qui concerne les bandes de jeunes plus ou moins délinquantes, la tradition sociologique offre toute une palette de théories. François Dubet dégage trois types de théories de la sous-culture. Le premier inscrit la sous-culture délinquante des jeunes dans le paradigme général de la crise et de l'anomie, qu'il s'agisse de la crise de l'adolescence ou de la désorganisation sociale. Le deuxième type privilégie l'analyse de la sous-culture délinquante en termes de réponse à des frustrations et à des tensions structurelles. Le dernier type d'analyse, plus proprement culturaliste, insiste sur l'autonomie d'une sous-culture populaire ou d'une sous-culture délinquante.⁶⁰

« Une première explication de la sous-culture des jeunes repose sur les spécificités des statuts et des rôles dévolus aux adolescents dans les sociétés modernes. La création d'une sous-culture des jeunes, potentiellement marginale et délinquante, serait un effet de l'incohérence et de l'indétermination statutaire de l'adolescence, un produit de la crise qui se développe lors du passage de l'enfance à l'âge adulte. »⁶¹

Certaines théories de la sous-culture procèdent du paradigme général de l'exclusion et de la frustration. La sous-culture ne vise pas ici à assurer l'intégration de l'acteur dans une situation de crise, mais à résoudre des tensions et à esquisser des stratégies d'adaptation.⁶²

Les explications proprement culturalistes interprètent la galère comme l'expression d'une sous-culture délinquante d'une part et, d'autre part, comme le produit d'une culture populaire devenue déviante au contact des normes dominantes des classes moyennes et des pratiques institutionnelles.

« (...) il semble que les jeunes pratiquent plus l' 'affiliation' que l' 'engagement' dans une activité délinquante, parce qu'ils ne perçoivent guère ces activités illégitimes dans les termes d'une alternative normative, mais plutôt comme une activité normale qui s'enclenche par le jeu des relations. Les délits sont vécus comme de simples peccadilles qui n'entraînent ni culpabilité, ni prestige ; il n'y a pas de leaders définis par leurs performances délinquantes. »⁶³

59 DUBET F., *La galère : jeunes en survie*, éd. Fayard, Paris, pp.22-23.

60 Idem, pp.125-126.

61 Idem, p.126.

62 Idem, p.132.

63 Idem, p.138.

« Le fait que les jeunes se sentent appartenir à un monde populaire 'd'en bas' qui limite leurs aspirations ne signifie pas qu'ils se sentent intégrés dans une sous-culture du peuple. Mais surtout, (...) les jeunes de la galère évoluent dans des sphères éducatives différentes. Le développement de l'Etat-Providence par l'allongement de la scolarité et la mise en place de divers services sociaux plongent les jeunes, malgré les échecs qu'ils peuvent y vivre, dans un univers culturel, celui des animateurs et des enseignants, bien éloigné de la culture populaire malgré les fréquentes déclarations de foi populistes des travailleurs sociaux. »⁶⁴

Selon François Dubet, la délinquance n'est nullement le « reflet » de la crise économique, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas de lien entre le chômage et la délinquance, mais simplement qu'il n'y a pas de lien causal. Les régions les plus touchées par le chômage ne sont pas nécessairement celles où la délinquance est la plus forte.

L'auteur relève quatre « causes » qui favorisent l'émergence de comportements délinquants⁶⁵ :

a) La crise

Dans la problématique de la crise, la marginalité des jeunes est définie comme une réaction à la rupture des modèles d'intégration provoquée par le changement social. La modernisation détruit les formes d'intégration traditionnelles ; les acteurs perdent leurs repères et leurs identifications, sont poussés vers des comportements marginaux parce que non régulés.

b) L'anomie adolescente

La seconde voie de l'analyse en termes de crise lie la délinquance et la marginalité des jeunes aux spécificités des rôles et des statuts dévolus aux adolescents dans les sociétés industrielles modernes. Plus précisément, la délinquance juvénile est considérée comme un effet de l'incohérence et de l'indétermination statutaire de l'adolescent. Cette indétermination statutaire est définie comme une crise lors d'un passage de plus en plus long et de moins en moins contrôlé de l'enfance à l'âge adulte.

c) La frustration et la déviance

La déviance est expliquée par l'écart entre les attentes culturelles homogènes d'une société et une structure sociale qui distribue de façon inégale les chances d'atteindre les objectifs proposés, identifiés à la mobilité sociale et au mode de vie des classes moyennes. La conduite délinquante cherche, par des moyens illégitimes, à adapter des ressources aux objectifs conformistes intériorisés.

d) Le contrôle

La délinquance est le résultat des procédures de contrôle qui l'identifient, la définissent, la traitent. Le véritable objet est moins le délinquant que les diverses agences de contrôle et de stigmatisation qui le « fabriquent ». Les sociologues montrent que le délinquant résulte d'une multitude d'interactions qui lui attribuent un rôle et lui imposent une conscience de lui-même comme délinquant.

64 DUBET F, op. cit., p.141.

65 Idem, pp.144-150.

La plupart des jeunes se sentent exclus et l'exclusion est vécue comme un échec personnel, notamment par le biais de l'échec scolaire. « L'exclusion est ressentie comme une situation qui provoque deux types de réactions. La première est un sentiment de 'powerlessness', d'aliénation, d'impuissance, dans lequel le sujet intériorise l'échec et plonge dans l'apathie puisqu'il perçoit sa vie comme un destin. La seconde, au contraire, conduit – conformément à l' « innovation » selon Merton – vers une activité souvent délinquante afin de renverser les barrières opposées à la participation et à l'intégration. »⁶⁶

« Les jeunes sont parfois brisés par ce sentiment d'aliénation par impuissance. Ils sont contraints par un destin et laissent aller. La société est perçue comme un ordre immuable et toutes les énergies qui restent sont mobilisées pour la survie. Il se crée une conscience mélancolique où le jeune laisse les événements décider pour lui. Cette dérive est décrite dans la dérision, le désespoir et les petites combines à courte vue puisqu'il n'y a pas de projet et pas d'avenir. (...) La seconde phase de l'exclusion est celle de la frustration ; parce que le désir de participation conforme reste vivant et ne peut être satisfait, il conduit souvent vers des stratégies de type délinquantes. »⁶⁷

La frustration est plus souvent liée au fait de ne pouvoir vivre normalement.

La **rage** est un sentiment partagé par bon nombre de ces jeunes. Elle se manifeste en face des interlocuteurs qui incarnent l'ordre et la domination. Elle se diffracte en deux thèmes. « Le premier est celui de la *force*. Dans le monde 'enragé', l'homme libre est l'homme fort. La rage est associée à la fascination de la force. (...) Le second versant de la rage, le *nihilisme*, est le désir de détruire désespéré face à un avenir vide. »⁶⁸

Pour François Dubet, « les jeunes des groupes oscillent vers une troisième logique, celle de la violence sans objet qui associe le nihilisme et le sentiment de vivre dans un monde pourri. (...) Cette logique d'action se porte constamment contre ce qui existe, contre ce qui protège et qui participe du monde pourri. (...) Evidemment, les adultes ont beaucoup de mal à comprendre ces conduites absurdes par lesquelles les jeunes détruisent leur propre environnement et les services qu'ils ont réclamés. »⁶⁹ Cette violence peut même être méchante entre les jeunes eux-mêmes.

« La dimension de provocation apparaît enfin dans la jubilation des jeunes qui décrivent ces conduites en les justifiant par le nihilisme et par la pourriture, afin de bien montrer qu'ils sont comme on les a faits. »⁷⁰

Y a-t-il des classes sociales « prédestinées » à être « dangereuses » ?

Pour François Dubet, la sur-représentation des classes défavorisées peut tenir à d'autres facteurs que la stricte classe sociale. Les strates inférieures seraient délinquantes parce qu'elles sont « désorganisées » plus que parce qu'elles sont dominées ou frustrées. Pour lui, les classes dangereuses sont celles que les classes dominantes trouvent dangereuses et méprisent.

66 DUBET F, op. cit., p.74.

67 Idem, p.77.

68 Idem, pp.90-91.

69 Idem, p.103.

70 Idem, p.105.

« Lorsque les jeunes des groupes deviennent enragés, ils ne cherchent plus d'excuses à leur délinquance, ils la revendiquent au contraire, comme ils revendiquent leur 'pourriture'. La logique de classe dangereuse consiste ici à rejeter le rôle de victime et à s'affirmer comme sujet par la rage. L'erreur consisterait à percevoir cette rage comme l'embryon d'une conscience de classe 'positive' ; elle est au contraire le point zéro d'existence du 'sujet historique' qui proteste contre sa situation sans que cette protestation ait un sens, désigne un adversaire social et un projet. »⁷¹

« La rage est liée à la conscience d'une exclusion et d'une domination qui ne prend la forme d'aucun rapport social et qui devient flottante, se porte contre ce qui symbolise l'ordre ou est simplement un obstacle. Les jeunes de la galère ne souffrent pas seulement d'un manque d'intégration sociale et d'un désir de participation et de mobilité frustré. Ils ne se rangent pas dans toutes les cours de récréation qui leur sont offertes. Parfois, ils se retournent contre eux-mêmes, contre leurs désirs conformistes, contre leur anomie et deviennent enragés, ils refusent les consolations et l'assistance, et c'est dans ces moments, généralement destructeurs, qu'ils s'affirment comme des sujets, qu'ils peuvent alors basculer vers une revendication d'autonomie. »⁷²

« Les classes dangereuses ne sont pas aujourd'hui définies par la jeunesse, ce qui reviendrait à considérer la jeunesse comme une classe sociale. En revanche, la jeunesse des classes populaires, au moment où se défait le mode d'action de ces classes, a beaucoup de chances de se trouver dans une situation de classe dangereuse. Beaucoup plus que les adultes, elle est exposée aux fractures du tissu social. La période de latence psycho-sociale de la jeunesse des sociétés modernes est recouverte, dans la galère, par le zonage social, le chômage, les petits travaux, la faiblesse des attachements, une vie chaotique, des opportunités délinquantes, tout ce dont les adultes se trouvent relativement mieux protégés. »⁷³

Les jeunes sont dans une situation tendue et difficile qui mène parfois à des conduites marginales.

François Dubet impute également à la **société de consommation** l'apparition de faits délinquants. « La 'société de consommation' bouleverse le monde traditionnel et affaiblit le contrôle des familles et de la communauté sur les enfants. (...) Les parents ne se sentent plus soutenus par une morale collective indiscutable et légitime parce que traditionnelle. Avec l'épuisement des certitudes et des convictions, la légitimité de l'autorité doit se reconstruire chaque jour, doit chercher des fondements ailleurs que dans la tradition. »⁷⁴

Le **statut de l'enseignant** s'est lui aussi modifié au cours des dernières décennies. Avant l'instituteur était bien plus qu'un enseignant, il incarnait un projet de société et une éthique. « Or l'école apparaît aujourd'hui dans les groupes comme un agent de division ou comme un prestataire de services pédagogiques peu soucieux des demandes qui lui sont adressées. (...) Les critiques adressées à l'école montrent que celle-ci est maintenant perçue comme l'agent d'une sélection sociale et se heurte par conséquent à l'éclatement et à l'hétérogénéité des demandes. »⁷⁵

71 DUBET F, op. cit., p.156.

72 Idem, pp.156-157.

73 Idem, p.158.

74 Idem, pp.196-197.

75 Idem, p.238.

« L'école ne satisfait plus, non seulement par manque d'école, mais aussi par excès. En même temps que cette école perd ce qui en faisait le sens profond, elle a pris trop d'importance dans la vie des enfants. Les réseaux de socialisation non scolaires ont disparu et l'échec scolaire est devenu dramatique parce que l'absence de diplômes ferme toutes les portes. (...) La course aux diplômes est devenue un objectif absurde parce que les diplômes se dévaluent en se multipliant. Cette scolarisation indéfinie arrache les enfants à leur milieu sans même leur donner l'éducation morale nécessaire. (...) Autre critique : de réforme en réforme, l'école semble être devenue incapable de remplir les objectifs égalitaires qu'elle professe. L'école est favorable à ceux qui sont déjà favorisés et l'abandon du vieux modèle scolaire est perçu comme un facteur d'accroissement des inégalités parce qu'il faut 'tenir' les enfants, et surtout ceux qui ont le moins de chances au départ. »⁷⁶

76 DUBET F, op. cit., p.241.

Un certain nombre de situations ou de conduites sont considérées comme violentes aujourd'hui dans le cadre scolaire :

- « 1. Les attentes non satisfaites des familles et des personnels à l'égard des promesses de l'école : égalité des chances, réussite pour tous, école sans violence, etc.
2. Les écarts importants entre ce que l'on voudrait vivre et ce que l'on vit.
3. L'incompréhension, de la part des élèves et des familles, à l'égard de l'école, des exigences scolaires, des attentes des enseignants, des procédures, des orientations, etc.
4. L'incompréhension de la part des personnels à l'égard des comportements, de la culture, des difficultés d'apprentissage de certains élèves, etc.
5. Un certain nombre de violences symboliques : indifférence, manque de compréhension ou de prise en compte des difficultés, regard péjoratif posé sur soi, etc.
6. Les contraintes, les injonctions répétées, les frustrations, les interdits, l'autoritarisme... »⁷⁷

1. L'autorité

L'autorité de l'enseignant sur les élèves se construit au jour le jour. Elle ne s'impose plus par la peur, le rapport de force, la contrainte, le chantage, la sanction, ... Elle ne devient légitime que quand elle s'appuie sur des compétences professionnelles et relationnelles reconnues par les élèves.

Avoir de l'autorité, c'est exercer une relation d'influence visant à obtenir l'adhésion sans faire appel à la force et donc en s'appuyant sur l'estime et le respect. C'est également permettre aux élèves d'acquérir eux-mêmes de l'autorité. D'ailleurs, « l'enseignant 'frappeur' serait celui qui manque d'une autorité 'naturelle' suffisante pour assurer la vie normale de la classe. L'aveu de sa violence est aussi, chez l'enseignant interrogé, l'aveu de son impuissance à une autre réaction. »⁷⁸

Par son autoritarisme, l'Education en elle-même est violente vis-à-vis de ses personnels, notamment quand elle les soumet à des injonctions contradictoires. Ainsi par exemple, l'enseignant doit transmettre tous les savoirs contenus dans le programme et tenir compte des élèves tels qu'ils sont, il doit faire fonctionner la classe sans avoir appris à animer un groupe, il doit innover mais ne reçoit pas le soutien escompté face aux changements, ...

2. La culture de l'évaluation

La culture de l'école est basée sur l'évaluation, évaluation des acquis, évaluation des comportements. Le jugement y joue donc un rôle prépondérant et renvoie au schéma manichéen bon/mauvais. Cette connotation morale est très présente tant pour les élèves et leur famille que pour le personnel. Les enseignants en difficulté craignent en effet d'en parler avec leurs supérieurs ou leurs collègues de peur du regard, du jugement et des attitudes péjoratives à leur égard.

77 TARTAR GODDET E., op. cit., p.71.

78 DEBARBIEUX E., op. cit., p.29.

« Le regard péjoratif posé sur autrui, sur une classe, sur une orientation, sur une filière professionnelle, etc., est une violence symbolique quand et seulement quand cette attitude est rare, ponctuelle, épisodique, réactionnelle à une situation difficile à supporter. Elle devient une violence grave lorsqu'elle est répétée régulièrement à l'encontre de la même personne. »⁷⁹

3. L'école à risques

Jacques Pain (1992) cerne l'école à risques en fonction de plusieurs critères :

- 1) l'atmosphère des écoles : manque de vie communautaire, de vie scolaire, d'imagination créatrice, d'initiative, d'ouverture, manque de confort et d'esthétique des locaux,... ;
- 2) les écoles : le retard culturel domine en termes de programmes, de manuels, de supports d'apprentissage, de méthodes ; il y a un manque d'intérêt pour la vie extérieure et pour les milieux de vie des élèves ;
- 3) les enseignants : insatisfaits, anxieux, ils ont des problèmes de motivation ;
- 4) les directions : manque d'autorité et de prestige, peu de contacts avec les élèves et les personnels,...⁸⁰

En outre, la surpopulation et la taille de l'établissement peuvent hypothéquer la vie scolaire. L'architecture scolaire n'est pas toujours pensée à partir des usagers et des besoins de l'école : des couloirs interminables, des cantines immenses et bruyantes,... « La violence spécifique, hormis celle qui se joue géographiquement dans la relation de classe, se tient dans les endroits 'encombrés' : les halls, les escaliers, les réfectoires, à l'entrée-sortie. Plus les établissements sont grands et surpeuplés, plus il semble y avoir des groupes, des territorialités, plus ou moins classiques. »⁸¹

« En bref, pour nous la violence n'est pas forcément une série de faits objectivables, totalement repérables par un observateur extérieur. La violence dont nous parlerons est d'abord violence ressentie : elle n'est pas nécessairement agression dirigée, volontaire ou inconsciente. La violence n'a pas forcément d'objet : elle peut n'être ressentie comme telle que par celui qui en souffre. Un bruit violent, par exemple, n'a rien à voir avec une intention quelconque, tout en étant insupportable ».⁸²

79 TARTAR GODDET E., op. cit., p.113.

80 PAIN J., op. cit., pp.103-104.

81 Idem, pp.107-108.

82 DEBARBIEUX E., *La violence dans la classe...*, éd. ESF, p.18.

Au préalable, il est important de signaler que les statistiques n'enregistrent qu'une partie des violences. En effet, certaines victimes ne déclarent pas les actes commis, et certaines directions ne les signalent pas pour ne pas entacher la réputation de leur établissement.

Nous n'avons pu obtenir de recensement actualisé de la violence scolaire. Une étude interuniversitaire datant de 2003⁸³ nous a fourni quelques premiers chiffres.

Aussi bien à l'école qu'en dehors, les violences les plus fréquemment rapportées par les élèves sont les rumeurs (34,7%) et les moqueries (55,8%). Les violences les plus fréquentes sont donc de type verbal. A l'inverse, les victimations les plus graves sont les moins souvent rapportées : le racket (2,9%), les menaces avec un objet ou une arme (3,5%) et les caresses ou attouchements sexuels imposés (6,4%).⁸⁴

L'étude relève que les conduites asociales (provocation, vandalisme, drogue douce,...) sont commises par une plus grande proportion d'élèves hors de l'école qu'à l'école.

Les violences les plus souvent vécues par l'équipe éducative au sein de l'école sont les violences verbales : les moqueries (24,4%), les rumeurs (17,7%) et les intimidations ou menaces verbales (19%).⁸⁵

L'étude a comparé les chiffres de 2003 avec ceux d'une autre enquête menée en 2000. Concernant l'évolution des victimations parmi les élèves, les auteurs observent une très légère diminution du nombre d'atteintes contre les biens, tandis que les atteintes verbales, les atteintes physiques et la confrontation aux drogues restent stables. Ils constatent également que la proportion d'élèves victimes d'atteintes contre les biens a diminué, mais que la proportion d'élèves victimes d'atteintes verbales et d'atteintes physiques tend à augmenter.

Quant aux actes dont sont victimes les membres des équipes éducatives dans l'enceinte des écoles, ils n'observent aucune différence entre les deux enquêtes. Par contre, ils constatent une très légère augmentation du nombre d'atteintes verbales et d'atteintes contre les biens en dehors des écoles.

« Globalement, les résultats indiquent que la violence scolaire se caractérise essentiellement, à ce jour comme en 2000, par des faits mineurs d'un point de vue juridique, les faits de violence graves étant relativement rares (et même extrêmement rares en ce qui concerne les atteintes physiques à l'égard des membres des équipes éducatives). Ces constatations suggèrent que les phénomènes de violence à l'école ne présentent pas le caractère dramatique et paroxystique que les médias leur attribuent, dans la mesure où ils se manifestent essentiellement à travers des atteintes verbales. Ces atteintes n'en sont pas moins préoccupantes. »⁸⁶

83 LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P. et BORN M., *Violence à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003). Rapport de recherche*, UCL et ULg, octobre 2003.

84 Les coups (29%), les menaces verbales (22,2%), le vol (22,1%), la drogue (19,4%), le racisme (18,1%), le vandalisme (15,2%), le sexisme (11,1%).

85 Le racisme (9,4%), les vols (7 ;5%), le vandalisme (4,3%), les coups (1,2%), la drogue (0,8%), les menaces avec objet (0,5%), les menaces avec une arme (0,3%), les attouchements sexuels (0,3%) et le racket (0,2%).

86 LECOCQ C., etc., op. cit., p.58.

En février 2007, un article de presse annonçait que « la violence scolaire est en baisse »⁸⁷. En 2005, 20.099 délits ont été commis dans les établissements scolaires de Belgique, soit une baisse de 6,7% comparée à la moyenne annuelle au cours de la période 2000-2004. C'est ce qu'indiquait le ministre de l'Intérieur, Patrick Dewael, à une question écrite. Les délits d'extorsion et de vols avec violence ou menaces ont baissé de 43% en 2005 par rapport à la moyenne 2000-2004. Le nombre de viols baisse de 23%. Les menaces verbales sont passées de 836 à 723. La plupart des délits commis en 2005 l'ont été dans la province du Hainaut (3072), suivie d'Anvers (2890), de la Flandre orientale (2636), Bruxelles-Capitale (2604), Liège (2336), Flandre occidentale (1576), Brabant flamand (1409), Limbourg (1259), Namur (992), Brabant wallon (767) et le Luxembourg (558).

Au cours du même mois, un autre article de presse⁸⁸ reprenait quelques chiffres issus d'une enquête menée en 2006 par la cellule Promes (Promotion éducation santé) attachée à l'ULB. 11% des garçons de 12 à 18 ans en Communauté française ont amené une arme à l'école au moins une fois sur le mois. Ils sont 5% à déclarer avoir apporté au moins six fois une arme à l'école au cours du mois, ce qui revient à dire que 5% des garçons de 12 à 18 ans portent une arme en permanence. Quant aux filles, elles sont 2% à avouer avoir apporté une arme à l'école.

En avril 2007, un autre article de presse⁸⁹ apportait également quelques chiffres.

En Communauté française, le nombre d'actes de violence recensés dans les écoles (tous réseaux confondus) a évolué de la manière suivante : 126 cas en 1997, 195 en 2001, 207 en 2003 et 176 en 2005. Ces actes ont été commis en majorité par les élèves (69%), la famille au sens large (11%), d'autres difficiles à identifier ou à classer (17%), un membre du personnel ou du pouvoir organisateur (2,4%).

Les coups représentent de loin (89 cas en 2005) la forme de violence la plus fréquente. Viennent ensuite la menace grave (29 cas), le lancement d'un projectile (17 cas), la bousculade (11 cas), l'intervention dans une bagarre d'élèves (11 cas), les morsures (7 cas), les gifles (2 cas) et la violence sexuelle (1 cas). Les autres cas répertoriés n'ont pas été catégorisés.

La violence sévit dans l'enseignement spécialisé aussi, qui est passé de 45 cas en 1995 à 54 cas en 2005. Viennent ensuite le secondaire ordinaire (44 cas en 2005 pour 68 en 2001) et le fondamental ordinaire (14 cas en 2005 pour 3 en 2001).

Les victimes sont le plus souvent des membres du personnel féminin (61,13%), qui exercent la fonction de professeurs (64,82%), qui sont âgés de 30 à 49 ans (66,38%) et qui travaillent dans un établissement scolaire de Bruxelles ou du Hainaut.

A noter que les différents documents qui ont servi à alimenter ce chapitre n'éclairent pas sur l'influence culturelle, économique, sociale ou autres d'une région sur les comportements violents.

87 *La violence scolaire en baisse*, in *La Libre Belgique*, 23 février 2007.

88 *Un ado sur vingt porte une arme à l'école*, in *Metro*, 22 février 2007.

89 DETAILLE S., *Une chaîne à l'école de Joe*, in *Le Soir*, 17 avril 2007.

« (...) toute relation humaine entraîne des conflits puisque des individus différents ont naturellement des points de vue et des besoins différents. Vouloir abolir les conflits dans un groupe relève de l'utopie. Ce qui importe c'est de pouvoir les réguler. »⁹⁰

Au travers de nos différentes lectures, nous avons relevé plusieurs façons d'aborder et de lutter contre la violence scolaire. Ce sont ces différents moyens que nous vous proposons dans ce chapitre. Nous reviendrons ultérieurement à ce que les pouvoirs publics ont mis en œuvre.

En cas de conflit ou de violence, Edith Tartar Godet (2006) propose d'élaborer des solutions à **quatre niveaux**.

« Chaque niveau est divisé en de multiples aspects.

- Niveau relationnel : entre les personnes concernées, avec les témoins (en général la classe), avec les différentes équipes de l'établissement (pédagogique, éducative, de direction), avec les familles, avec les partenaires extérieurs.
- Niveau pédagogique : autour de la transmission des connaissances, des méthodologies, des compétences, de la relation pédagogique entre professeurs et élèves...
- Niveau organisationnel : en lien avec l'emploi du temps, les circulations dans l'établissement, les lieux et moments de détente, les temps de réunion pour parler...
- Niveau institutionnel : autour de la prise en compte des difficultés personnelles, scolaires, de comportement et d'adaptation de certains élèves à la culture et à la manière de vivre dans l'école, le collège, le lycée ; des procédures de sanction-réparation. »⁹¹

1. La sanction

Souvent, nous avons tendance à vouloir régler les faits de violence trop rapidement en culpabilisant fortement les auteurs de ces faits. Les paroles culpabilisantes et les attitudes moralisatrices sont humiliantes pour ceux qui en font l'objet.

Un travail éducatif doit donc être mené avec l'auteur et sa famille et comprendre trois parties : responsabiliser d'abord par la parole, culpabiliser ensuite par la sanction et restaurer enfin dans ses rôles l'élève concerné.

La sanction « peut être positive, quand elle prend la forme de la récompense ou de la réussite. Elle est alors l'aboutissement d'un travail ou d'un acte qu'elle valorise. Elle peut être négative, quand elle prend la forme de la punition, de l'amende, de la réparation, de l'exclusion. La sanction pose alors une limite, tente d'arrêter le renouvellement d'un fait inadmissible. La sanction négative doit produire du désagrément, de l'inconfort, du déplaisir. Elle doit laisser dans l'esprit de celui qui la subit un souvenir suffisamment désagréable pour lui enlever l'envie de récidiver. »⁹²

« En fait, pour toute sanction le conformisme des enseignés apparaît comme majoritaire, faisant partie du code pénal souterrain qui préside à la légalité pédagogique. »⁹³

90 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit. p.97.

91 TARTAR GODDET E., op. cit., p.87.

92 Idem, p.191.

93 DEBARBIEUX E., op. cit., p.64.

Le conseil de discipline, quant à lui, ne serait pas un lieu de gestion de conflits : la mise en œuvre de la procédure d'exclusion ne serait qu'une violence censée réparer une autre violence.

2. La négociation

La démarche de négociation est une stratégie à court terme. Elle permet de déterminer la nature du conflit, d'ouvrir le dialogue, de pouvoir écouter le point de vue de l'autre, de trouver une solution satisfaisante pour les deux parties. En cas de négociation difficile, on peut avoir recours à un médiateur. Ce dernier n'a pas de pouvoir de décision, mais un rôle de conseiller. « (...) la véritable négociation passe par le respect et la connaissance claire de la règle. Celle-ci doit être univoque et non éclatée en de petits ensembles, de petits 'marchandages' disjoints. »⁹⁴ L'exercice de la négociation doit cependant être entouré de stratégies à plus long terme.

3. Le travail en équipe

Lorsqu'on rencontre des situations difficiles, travailler en équipe permet de sortir de sa solitude, de dédramatiser, de prendre du recul et de déculpabiliser. Le travail en équipe pédagogique permet aux enseignants de rechercher ensemble des solutions aux difficultés rencontrées, de partager et de faire évoluer ses pratiques pédagogiques. Les enseignants se sentent ainsi sécurisés par l'existence même de l'équipe, composée de membres du personnel volontaires et motivés, qui élabore un projet pédagogique et se donne le temps de se concerter.

4. La médiation

L'usage d'une tierce personne dans la gestion des incidents s'avère aussi intéressant. Cette personne doit être considérée comme neutre par les parties prenantes. Elle peut être le responsable de la médiation, un membre de l'équipe de direction, ...

5. La motivation

Il faut motiver les élèves. Cela passe en premier lieu par la motivation de l'enseignant lui-même. Il faut également que ce dernier croit en l'éducabilité de tous les jeunes en face de lui. Motiver l'élève, c'est lui communiquer les objectifs de la tâche et en justifier l'intérêt, c'est rendre l'élève acteur de son apprentissage, c'est créer des situations d'interactivité (travail en binôme ou en petits groupes), c'est valoriser les efforts fournis, les réussites partielles, enfin, c'est pratiquer l'évaluation formatrice en permettant à l'élève de s'auto-évaluer, lui faire comprendre que l'erreur est nécessaire et formatrice.

La motivation peut également passer par la formation de certains élèves volontaires pour qu'ils deviennent, dans l'établissement, des adolescents-relais, des tuteurs, des médiateurs à l'égard de leurs pairs.

94 VIENNE P. et AUQUIER H., op. cit., p.16.

6. La communication

Il faut également favoriser l'expression collective des élèves sur ce qu'ils vivent à l'école car cela permet l'apprentissage de la socialisation. Cela passe notamment par des séances de régulation à l'intérieur de chaque discipline. Tous les trimestres par exemple, le professeur se donne les moyens de consulter ses élèves sur la façon dont ils reçoivent son enseignement.

« Conditions nécessaires pour que ce type d'enquête soit fructueux :

- que l'enseignant considère que les remarques venant des élèves, concernant ses méthodes, sa pédagogie, sont recevables, même s'il ne va pas toutes les prendre en compte, et qu'il ne les prenne pas pour des attaques personnelles ; (...)
- que l'enseignant apprenne à ses élèves, à partir de ces constats négatifs, à faire des propositions constructives et réalistes. Cela demande souvent du temps car les élèves sont peu sollicités à l'école pour ce genre de tâche ;
- que l'enseignant tienne compte au moins en partie de ce que proposent les élèves. Toutefois il ne s'agit pas de suivre tout ce que les élèves suggèrent. C'est toujours le professeur qui décide, mais en expliquant ses choix notamment pour les propositions non retenues. L'expérience montre que si l'enseignant modifie même de façon minime sa façon de faire, les élèves se sentent partie prenante de leur formation et leurs relations et attitudes face à l'apprentissage en sont souvent améliorées. »⁹⁵

L'expression collective peut également passer par un bilan-évaluation fait par le professeur principal et portant sur l'ensemble des enseignants, ou par l'intermédiaire d'un médiateur.

Pour augmenter la cohésion de la classe et son investissement collectif, un certain nombre de moyens sont à la disposition des enseignants :

- l'accueil, aussi bien en début d'année que dans les premières minutes de chaque cours. L'entretien du matin, par exemple, permet aux enfants de dire aux autres leur vécu hors de l'école et évite par là-même la coupure brutale entre la vie extérieure et la vie scolaire;
- les situations favorisant la communication, telles que le travail en petits groupes, l'entraide entre élèves,...
- la définition commune des valeurs du groupe afin de créer une ambiance de classe agréable (ne pas se moquer quand quelqu'un se trompe, pas d'insultes, une écoute réciproque, le respect du matériel, la participation, pouvoir rire de temps en temps, etc.).

Le souci de communication interne constitue une autre stratégie. Cela passe entre autres par la circulation d'informations sur le papier comme sur les valves.

Enfin, le repérage précoce d'un élève énervé depuis plusieurs heures ou jours peut lui permettre d'éviter l'explosion si on lui propose des solutions pour décharger son niveau de tension : lieu de parole (pour transformer les maux en mots), lieu-soupape,...

95 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., pp.92-93.

7. Le langage, l'imagination,...

« A l'approche individualisée ou sociétale, il est indispensable que l'élève puisse développer lui-même les moyens de se libérer de la violence : la structuration de sa personnalité, l'acquisition d'un véritable langage, le contrôle de son désir, sa possibilité de se projeter dans l'avenir sont des nécessités. »⁹⁶

« La maîtrise du langage et de la lecture constitue le tout premier pouvoir à partager équitablement. L'enjeu est double : d'abord scolaire car il détermine la compréhension des élèves dans les autres disciplines, politique car de la maîtrise précitée dépend en grande partie l'insertion. »⁹⁷

« Le développement de l'esprit créateur ne peut se satisfaire de la répétition-récitation ou de la 'résolution' de 'problèmes' irréels à la solution toujours posée par avance, et trouver n'est pas forcément retrouver. Donner la parole, aider à la formulation des questions, favoriser le tâtonnement que Freinet appelait 'expérimental', n'est absolument pas une pétition de principe post-soixante-huitarde ou pseudo-rousseauiste : il y a là condition absolue pour que l'enfant puisse apprendre, acquérir un esprit véritablement scientifique, devienne un chercheur. »⁹⁸ Proposer une pédagogie de la communication ne serait donc pas qu'une manière de contrer les problèmes de violence, mais également une réponse aux besoins des apprentissages cognitifs et sociaux.

8. La citoyenneté

Rétablir une véritable morale civique chez les jeunes pourrait être des premières étapes pour résorber la violence. « Efficace et constructive, parallèle à la transmission des savoirs, l'éducation à la citoyenneté doit aider les jeunes générations à maintenir et promouvoir la cohésion sociale de demain. L'évolution de la société nécessite l'éducation aux valeurs liées aux droits de l'homme, à la démocratie et à la République, le respect et la solidarité restant les références fondamentales. »⁹⁹ Transformer la violence en actions citoyennes (humanitaires, non violentes dans le cadre d'actions ponctuelles ou régulières).

9. La culture

Il convient également de promouvoir davantage les enseignements artistiques (ateliers d'écritures, chorale, groupe musical, théâtre, manifestations culturelles et sportives...) pour amorcer, dès le plus jeune âge, l'éducation à la sensibilité.

10. Le corps et le sport

Il serait souhaitable de faire travailler les enfants et les adolescents sur leur corps, en relation avec les autres. Des ateliers d'expression corporelle, des exercices de prise de conscience de son corps, de mentalisation de mouvements donneraient aux enfants et aux adolescents des outils pour penser leurs actes avant de les réaliser.

96 LORRAIN J.-L., op. cit., p.10.

97 Idem, p. 9.

98 DEBARBIEUX E., op. cit., p.125.

99 LORRAIN J.-L., op. cit., p.90.

Il faut également prendre en compte les plages réservées aux activités physiques et sportives. « (...) il nous semble important d'aider à l'investissement de l'espace par le corps de l'enfant, et ce de toutes les façons possibles. C'est la meilleure manière de favoriser la construction d'un cerveau droit synthétisant, en même temps que la construction d'un cerveau gauche analysant, l'un et l'autre indispensables au comportement dans la vie d'un homme.' La neurobiologie est formelle : c'est en bougeant que l'on met en place les connexions corticales et les coordinations motrices nécessaires aux apprentissages plus 'fins' de la lecture et du graphisme. »¹⁰⁰

11. La santé

Autre piste : la santé des élèves. « Son incidence sur les apprentissages et la réussite scolaire, sur l'éducation au respect de soi et des autres, sur la formation du futur citoyen et adulte, son rôle en matière de réduction des inégalités et de prévention des violences sont essentiels. »¹⁰¹

Par exemple, le bilan d'une école maternelle doit comporter un dépistage des anomalies sensorielles et l'observation du développement et du comportement de l'enfant pour tous en première année de maternelle.

12. La psychologie

Fournir aux jeunes des éléments de psychologie de base leur permettant une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Il faut également prendre le temps de responsabiliser l'élève en le faisant réfléchir sur son acte et sur les conséquences de celui-ci, en lui faisant comprendre les facteurs qui ont participé à la réalisation de l'acte. Cette étape est réussie lorsque la victime se déclare satisfaite par la démarche de réparation de son agresseur et quand l'auteur est officiellement restauré dans sa place par la communauté scolaire.

13. La formation initiale et continue

La formation initiale et continue concernant la violence scolaire passe souvent par une connaissance des élèves et des milieux socio-économiques. Toute formation sur ce phénomène devrait comprendre : le travail en équipe, l'observation et l'analyse des situations concrètes, l'autocritique de sa pratique professionnelle et personnelle. Cette formation ne doit pas être théorique pour permettre aux enseignants de s'adapter.

Edith Tartar Goddet (2006) dresse une liste des connaissances nécessaires à acquérir durant la formation initiale et continue¹⁰² :

- mieux connaître la violence : définition, causes, manifestations, significations, représentations sociales du caïd, du bouc émissaire,...
- mieux connaître les actions de prévention au niveau national et européen ;
- se former à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- acquérir quelques connaissances en matière de psychopathologie : symptômes de la dépression, de l'anorexie, de l'angoisse,...
- mieux connaître les différentes cultures dont sont issus les élèves ;
- mieux connaître les évolutions culturelles actuelles en termes d'attitudes, de conduites,

100 DEBARBIEUX E., op. cit., pp.147-148.

101 LORRAIN J.-L., op. cit., pp.51-52.

102 TARTAR GODDET E., op. cit., p.204.

de normes de jugement ;

- se former à la dynamique des groupes restreints, à l'animation de groupe et à la gestion positive des conflits ;
- se former à la lecture personnalisée des messages véhiculés par les médias pour aider les élèves à trouver la bonne distance à leur égard ;
- acquérir des connaissances en matière de droit juridique civil et pénal, procédure civile et procédure pénale.

La formation initiale des chefs d'établissement autour de la violence devrait également être une priorité. « Un soutien effectif de la direction :

- à l'ensemble de l'équipe sous forme d'aménagement des espaces temps d'échange, de recherche de moyens financiers et humains ;
- à chacun des membres de l'équipe par l'entretien avec les nouveaux, la disponibilité d'écoute en cas de problèmes ;

constitue certainement une condition de progression. »¹⁰³

14. Le regard positif

L'épanouissement d'un enfant est fait de sa confiance en lui. La recherche de ses compétences doit primer sur le constat de ses échecs. Il faut manifester de l'intérêt à l'égard de l'enfant ou de l'adolescent quel qu'il soit, même si cet intérêt ne doit pas amener à confondre ou à mélanger relation et sentiment.

Selon Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat (2004), « les enseignants qui réussissent avec les élèves 'difficiles' :

- voient ces élèves comme fragiles et ont un regard positif et optimiste sur eux ;
- accueillent et respectent l'élève, tout en se situant face à lui en tant que personne ;
- posent un cadre, établissent des règles dans la classe ;
- pratiquent une pédagogie de la réussite ;
- favorisent l'expression individualisée des élèves en dehors de la classe et leur expression collective en classe ;
- travaillent en équipe pédagogique et avec d'autres adultes, de l'établissement ou de l'extérieur. »¹⁰⁴

Grâce à son regard positif, l'enseignant signifie à l'élève qu'il est convaincu de ses capacités à évoluer, sans attendre pour autant de résultats spectaculaires. L'élève va alors restaurer la manière dont il se perçoit lui-même.

Si un élève quitte un établissement scolaire (abandon, refus de réinscription, exclusion,...), il faut s'intéresser à sa réorientation. Cette attention portée à son avenir s'apparente à une revalorisation.

15. Les règles

« Il est nécessaire de mettre en place un cadre, d'élaborer des règles pour :

- sécuriser les élèves ;

103 MUNTEN J., *Comprendre et prévenir la violence à l'école...*, p.48.

104 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., *op. cit.*, p.62.

- leur permettre de se structurer grâce à des adultes qui donnent des repères, qui posent des limites ;
- socialiser, c'est-à-dire apprendre à vivre ensemble dans des relations de respect mutuel, excluant la violence.

Ces règles seront mieux respectées si les élèves ont participé à leur élaboration et si l'enseignant s'engage comme eux au niveau d'un contrat collectif. Si la sanction est parfois nécessaire, elle n'a un sens que lorsqu'elle aide le jeune à comprendre la portée de ses actes. »¹⁰⁵

Créer un carnet du comportement censé suivre chaque élève tout au long de sa scolarité et dans lequel les personnels éducatif et psycho-médical portent leurs observations sur la manière de se conduire de l'élève vis-à-vis des professeurs et de ses camarades.

Signer un contrat d'établissement entre l'élève, ses parents et les professeurs qui comporte des droits et devoirs et sert également à contrôler les problèmes d'absentéisme scolaire et de comportement.

16. La sélection du personnel

Concierges, éducateurs, secrétaires, proviseurs, cuisiniers, agents d'entretien, tous peuvent jouer un rôle important dans la vie scolaire. Il faudrait donc laisser une marge de manœuvre à l'établissement scolaire en matière de sélection de son personnel et de répartition des activités de celui-ci. « Les relations au sein du personnel influent directement sur le climat d'une école, car elles pèsent de tout leur poids sur la possibilité de mise en œuvre d'un projet pédagogique véritable. (...) Pour que l'ensemble du corps éducatif se manifeste sous la forme d'une équipe soudée, il faut une impulsion importante de la part de la direction de l'établissement. »¹⁰⁶

Lorsqu'une école a une population majoritairement immigrée, il conviendrait de choisir certains membres du personnel parmi les personnes issues de l'immigration. « A titre d'hypothèse, on peut se demander si pour dénouer une situation problématique par quelques mots d'apaisement en arabe, pour comprendre mieux les logiques d'insertion des élèves par la connaissance de leurs univers familiaux, des personnes issues de l'immigration ne disposent pas d'avantages particuliers pour contribuer à la gestion 'à chaud' des conflits dans un établissement, 'en première ligne'. »¹⁰⁷

Dans les établissements difficiles, la stabilité des équipes est un élément indispensable au bon fonctionnement des écoles. Au-delà d'une indemnité financière, il conviendrait de permettre d'alléger la semaine de travail des enseignants et une accélération de la carrière des chefs d'établissement qui auraient obligation de rester au même poste quatre ou cinq ans.

105 AUGER M.-T. et BOUCHARLAT C., op. cit., p.76.

106 VIENNE P. et AUQUIER H., op. cit., p.6.

107 Idem, p.18.

17. L'ouverture sur l'extérieur

Il est également nécessaire d'ouvrir l'école à ses multiples partenaires (maison de quartier, associations d'habitants, services municipaux, sociaux,...). « Nous avons expliqué (...) combien la fermeture de l'école sur elle-même conforte une situation d'affrontement entre deux classes d'acteurs seulement, les élèves et le personnel. Pour sortir de cette logique dangereuse, il est nécessaire de réaliser une plus grande ouverture de l'école sur l'univers extérieur, celui de la vie quotidienne des uns et des autres comme celui du monde du travail. »¹⁰⁸

18. La famille

Les associations de parents d'élèves sont aussi des partenaires privilégiés. Il faut aussi revaloriser et restaurer l'autorité parentale sans culpabiliser.

Les écoles de devoirs sont de bons exemples liant parents-enseignants-élèves, soit le « triangle de la réussite » scolaire. « (...) une intervention éducative 'de qualité', qui serait l'une des clés de la réussite, porterait l'attention : sur le maillage et les articulations du contexte, dont la famille ; sur le 'service pédagogique' qui, on l'a vu, de la classe s'étend à la problématique de l'établissement ; et sur le 'deuxième temps scolaire', le temps d'apprendre, ces écoles du devoir, ces soutiens, rattrapages, remédiations, suivis et tutorats, autour et après la classe. »¹⁰⁹

En outre, l'accueil des élèves, des membres du personnel, des familles est un moment quotidien important dans la vie d'un établissement scolaire. Il participe au bien-être relationnel de chacun et renforce le sentiment d'appartenance à l'établissement.

19. L'éducation aux médias

Il faut protéger les jeunes face à la violence des images véhiculées par les médias. « La télévision, le plus puissant vecteur de communication de notre temps, ne saurait se contenter d'être un simple produit soumis à la seule logique du marché. Elle doit remplir d'autres fonctions telles que contribuer à la formation d'une citoyenneté démocratique, favoriser la rencontre et la découverte des personnes et des cultures, développer une pédagogie à prendre part à la vie civique et politique. »¹¹⁰ Il est indispensable d'apprendre aux élèves à poser des mots et des opinions sur les faits relatés par les médias et sur les événements en eux-mêmes.

20. L'espace

Il faut repenser l'architecture des bâtiments, orientation des fenêtres vers des vues intéressantes. « Une aisance spatiale suffisante est recommandée pour les espaces de récréation, le parvis d'accès, le hall et les couloirs. Les dispositifs incontournables aujourd'hui comprennent une salle d'animation sous forme d'amphithéâtre, un foyer club, une cour, des espaces verts et un préau en cas de pluie. Le foyer-cafétéria peut être un lieu d'échanges et de détente sur lequel les élèves ont éventuellement un droit de gestion sous contrôle des adultes. »¹¹¹

108 VIENNE P. et AUQUIER H., op. cit., p.19.

109 PAIN J., op. cit., p.186.

110 LORRAIN J.-L., op. cit., p.96.

111 Idem, p.102.

Nous avons également vu que l'être spatial de la classe et la manière dont il est vécu sont des causes de la violence. « (...) l'espace vécu de la classe est dangereux tant qu'il reste le lieu du seul maître et que son organisation topologique reproduit cette dominance. »¹¹² Il faudra dès lors penser des stratégies impliquant des changements dans l'occupation et l'organisation de l'espace. « (...) ces stratégies devront réorganiser l'espace interne : suppression des estrades symboliques, aménagement en classe-atelier, cloisonnement et compartimentement de la classe (tout en maintenant, bien entendu, le lieu collectif décisionnel du conseil). Corrélativement, il sera nécessaire d'ouvrir cet espace par les activités extérieures, par les échanges (correspondance scolaire traditionnelle, utilisation de la télématique, de l'audiovisuel, etc.), par l'implication réelle des habitants du quartier et des parents d'élèves en dehors de ces réunions-alibis qu'on ose nommer conseils d'école. Cela n'ira pas sans une formation nouvelle des enseignants. Enfin, c'est toute l'architecture scolaire qu'il faut revoir : ces cubes en cercle induisant la position dominocentrique auraient grand besoin de quelques recoins hors du regard. »¹¹³

Dans la mesure du possible, il faut des lieux différents, dans la classe elle-même ou du moins dans l'établissement scolaire, qui soient soustraits au regard obligatoire de l'enseignant. « Ces coins, ces maisons, ces cabanes permettent aux enfants de :

- créer un groupe plus petit donc sécurisant ;
- gérer l'espace sans que l'œil du maître intervienne (les cabanes étaient toujours bien rangées) ;
- se fabriquer des règles de vie (on rentre à trois, on enlève ses chaussures, on parle doucement, on range, on peut accrocher ses dessins, on n'arrache pas ceux des autres...) ;
- s'isoler ;
- s'injurier ;
- dormir ;
- rêver. »¹¹⁴

112 DEBARBIEUX E., op. cit., p.101.

113 Idem, pp.101-102.

114 Idem, p.151.

1. Cadre légal

Sans avoir l'ambition de l'exhaustivité, nous vous proposons ci-après diverses législations mises en œuvre pour lutter contre les inégalités et la violence dans le cadre scolaire.

a) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

Art. 6 : « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2°) amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Chaque établissement doit également éduquer au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et mettre en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école. (Art. 8, 9°)

Art. 67 : « Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires (...), pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

- 1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs ;
- 2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études ;
- 3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école ;
- 4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée. »

Art. 81 § 1er : « Un élève régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement de la Communauté française ne peut en être exclu définitivement que si les faits dont l'élève s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettant l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou moral grave. »

b) Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives

Article 3 : « Dans le cadre du présent titre, on entend par : 1° discrimination positive : distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques (...). »

Ces établissements accueillent des « élèves résidant dans un quartier présentant, dans des relevés objectifs :

- a) des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personne appartenant au ménage et les diplômes ;
- b) une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale ;
- c) une proportion supérieure de familles bénéficiant du minimex ou de l'aide sociale. »
(Art. 4 § 1er)

Ce décret a pour objet de promouvoir dans les établissements D + des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale et, à cet effet, de leur attribuer des moyens supplémentaires (moyens humains et matériels). Il a également pour objet de favoriser la prévention du décrochage scolaire¹¹⁵ et de l'absentéisme¹¹⁶, de favoriser la prévention de la violence. (Art. 2)

Art. 12 § 1er : « Du budget visé à l'article 10, 60 millions de francs au moins sont affectés à la réalisation de projets de prévention de la violence dans les établissements et implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives. Les projets portent sur :

- 1° l'organisation de formations spécifiques en cours de carrière pour les enseignants ;
- 2° l'aménagement des locaux et abords, notamment les infrastructures et équipements protégeant des intrusions, les travaux de peinture, l'élimination des graffitis ;
- 3° la création d'espaces de rencontres, de médiathèques, de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, y compris l'achat de livres, de journaux, de revues, de cd-rom, de cassettes audio-visuelles, etc. ;
- 4° la collaboration avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse, et notamment les services d'aide en milieu ouvert (...).

Autant que faire se peut, les projets impliquent la participation active des élèves et de toutes les parties associées au Conseil de participation (...). »

Les formations spécifiques touchent notamment à la gestion des conflits, à la prévention du racket, aux cultures des jeunes, à la communication avec des adolescents en voie de marginalisation. (Art. 27)

Certains faits graves peuvent justifier l'exclusion :

115 On entend par décrochage scolaire : a) la situation d'un élève soumis à l'obligation scolaire qui n'est inscrit dans aucun établissement et qui n'est pas instruit à domicile ; b) la situation d'un élève soumis à l'obligation scolaire, inscrit dans un établissement mais qui s'en est absenté si fréquemment sans motif valable qu'il compte plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée.

116 On entend par absentéisme, le comportement d'un élève qui, bien que régulièrement inscrit, s'absente fréquemment des cours sans motif valable.

Art. 25 : « Sont notamment considérés comme faits portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive (...) :

1° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à un autre élève ou à un membre du personnel, dans l'enceinte de l'établissement ou hors celle-ci, ayant entraîné une incapacité même limitée dans le temps de travail ou de suivre les cours ;

2° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à un délégué du Pouvoir organisateur, à un membre des services d'inspection ou de vérification, à un délégué de la Communauté française, dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité de travail même limitée dans le temps ;

3° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à une personne autorisée à pénétrer au sein de l'établissement lorsqu'ils sont portés dans l'enceinte de l'établissement, ayant entraîné une incapacité de travail même limitée dans le temps :

4° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement scolaire ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de quelque arme que ce soit (...) ;

5° toute manipulation hors de son usage didactique d'un instrument utilisé dans le cadre de certains cours ou activités pédagogiques lorsque cet instrument peut causer des blessures ;

6° l'introduction ou la détention, sans raison légitime, par un élève au sein d'un établissement scolaire ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de tout instrument, outil, objet tranchant, contondant ou blessant ;

7° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de substances inflammables sauf dans le cas où celles-ci sont nécessaires aux activités pédagogiques et utilisées exclusivement dans le cadre de celles-ci ;

8° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de substances visées à l'article 1er de la loi du 24 février 1921 concernant le trafic des substances vénéneuses, soporifiques, stupéfiantes, désinfectantes ou antiseptiques, en violation des règles fixées pour l'usage, le commerce et le stockage de ces substances ;

9° le fait d'extorquer, à l'aide de violences ou de menaces, des fonds, valeurs, objets, promesses d'un autre élève ou d'un membre du personnel dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci ;

10° le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève ou un membre du personnel une pression psychologique insupportable, par insultes, injures, calomnies ou diffamation. »

Art. 28 : « Le Gouvernement arrête les modalités selon lesquelles les membres du personnel bénéficient gratuitement d'une assistance en justice pour toute agression subie dans le cadre de son service ou en relation directe avec ce service. Le Gouvernement arrête les modalités selon lesquelles les membres du personnel bénéficient gratuitement d'une assistance psychologique d'urgence pour toute agression subie dans le cadre de son service ou en relation directe avec ce service. »

Art. 29 : « Le chef d'établissement ou son délégué est tenu d'informer régulièrement le Centre psycho-médico-social des faits ou des indices de violence apparus dans son établissement. En collaboration avec l'équipe éducative, le cas échéant avec les médiateurs scolaires, le Centre psycho-médico-social intervient à l'égard des élèves et de leur famille. Le Centre psycho-médico-social accompagne et soutient, sur sa demande, tout élève victime d'acte de violence ou de menaces. »

Concernant la prévention du décrochage scolaire :

Art. 32 : « Au plus tard à partir du dixième jour d'absence injustifiée d'un élève, le chef d'établissement convoque l'élève et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur, par courrier recommandé avec accusé de réception (...). »

Art. 34 : « Il est créé un service de médiation scolaire, chargé de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire, prioritairement dans ceux qui sont visés à l'article 4. La médiation vise à favoriser, à conserver ou à rétablir le climat de confiance qui doit prévaloir dans les relations entre l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur et l'établissement scolaire. »

c) Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres psycho-médico-sociaux

Art. 6 : « Les centres exercent les missions suivantes :

- 1° promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique ;
- 2° contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. A cette fin les centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles de l'environnement familial, social et scolaire de l'élève ;
- 3° dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle. »

Art. 8 : « Le programme de base commun aux centres psycho-médico-sociaux organisés et subventionnés par la Communauté française comporte la description des activités suivantes :

- 1° l'offre de services aux consultants ;
- 2° la réponse aux demandes des consultants ;
- 3° les actions de prévention ;
- 4° le repérage des difficultés ;
- 5° le diagnostic et la guidance ;
- 6° l'orientation scolaire et professionnelle ;
- 7° le soutien à la parentalité ;
- 8° l'éducation à la santé. »

d) Décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école et, notamment la création du Centre de rescolarisation et de resocialisation de la Communauté française

Art. 1^{er} : « Un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école, composé de six mesures portant sur la pérennisation et l'amplification du service de médiation scolaire, la création d'équipes mobiles, la mise en place d'une cellule administrative de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire et de la violence, l'articulation de la formation en cours de carrière avec la prévention de la violence à l'école, (...) la mise en place d'un dispositif favorisant un retour réussi à l'école des élèves pris en charge dans des structures externes à l'établissement originaire, est institué pour les établissements d'enseignement fondamental et secondaire ordinaire. »

Nous reviendrons plus amplement à ces mesures dans le chapitre suivant.

Ce décret apporte des modifications aux articles 84 et 92 du décret « Missions » du 24 juillet 1997. En application des articles ainsi modifiés, l'élève mineur soumis à l'obligation scolaire qui compte au cours d'une même année scolaire plus de 30 demi-journées d'absence injustifiée est signalé à la Direction générale de l'enseignement obligatoire.

e) Décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires

L'ensemble de ces structures doit être en mesure d'assurer annuellement au moins 400 prises en charge de mineurs, tant issus d'établissements d'enseignement organisé par la Communauté française que d'établissements d'enseignement subventionné par la Communauté française. Au moins trois des douze services d'accrochage scolaire subventionnés sont installés sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale, deux par territoire suivant : la province du Hainaut, la province de Liège ; et un par territoire suivant : la province du Brabant wallon, la province du Luxembourg et la province de Namur. (Art. 18)

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

Art. 31 § 1er : « D'initiative ou sur la recommandation de l'établissement d'enseignement, du centre psycho-médico-social, (...) de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique ou du Conseiller de l'Aide à la jeunesse, du Directeur de l'Aide à la Jeunesse ou du Tribunal de la Jeunesse, le mineur (...), ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale peuvent s'adresser à un service d'accrochage scolaire afin que le mineur y soit pris en charge. »

Art. 32 : « Le service d'accrochage scolaire travaille sur la base volontaire du mineur et de ses parents ou de la personne investie de l'autorité parentale (...). »

Art. 33 : « L'équipe socio-éducative du service d'accrochage scolaire élabore avec chaque mineur et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale un projet personnel qui tient compte du vécu du mineur et le cas échéant de son plan d'apprentissage et d'un projet social individualisés. Ce projet est discuté régulièrement avec le mineur afin d'en percevoir l'évolution et de permettre le réajustement des objectifs poursuivis. »

Les SAS prennent donc en charge les élèves exclus, les élèves en situation de crise et les élèves en décrochage. La durée de la prise en charge de l'élève varie de 1 à 2 mois ou de 3 à 6 mois en fonction des problèmes rencontrés par celui-ci. Cette méthode met l'accent sur la socialisation et sur la rescolarisation du mineur. Elle a permis de rescolariser 80% des jeunes qui sont passés par ces structures au cours de l'expérience pilote.¹¹⁷

Ce décret a également prévu l'introduction obligatoire dans le règlement d'ordre intérieur de tous les établissements scolaires, la définition des sanctions et des mesures à prendre suite à un certain nombre de faits graves (racket, port d'armes, violences physiques,...).

Pour concrétiser cette disposition, le gouvernement de la Communauté française a adopté, le 6 juillet 2007, en première lecture un arrêté qui définit les modalités d'application de cette disposition décrétole. Les faits graves ont été explicités en y incluant les actes de violence sexuelle.

« Ces faits devront être signalés au C.P.M.S. dont dépend l'établissement. De plus, l'élève sanctionné et ses responsables légaux seront invités par le chef d'établissement ou son délégué à prendre contact avec ce C.P.M.S.

En cas d'exclusion et si les faits le justifient, le service compétent pour la réinscription pourra recommander la prise en charge de l'élève concerné par un service d'accrochage scolaire. En cas de refus de ce dernier, il fera l'objet d'un signalement auprès du Conseiller de l'Aide à la Jeunesse.

Enfin, sans préjudice des articles 29 et 30 du Code d'Instruction criminelle, le chef d'établissement signalera les faits graves en fonction de la gravité et du caractère infractionnel de ceux-ci aux services de police et invitera la victime ou ses responsables légaux à y déposer une plainte. »¹¹⁸

f) Décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire

117 Communauté française – Gouvernement spécial. Jeunesse : *Prévention et lutte contre les violences*, communiqué de presse du gouvernement de la Communauté française, 19 mai 2006.

118 *Enseignement : les faits graves inscrits dans les règlements d'ordre intérieur de toutes les écoles*, communiqué de presse du gouvernement de la Communauté française, 6 juillet 2007.

Titre II. De la prise en compte des élèves exclus pour la définition du montant des dotations ou subventions et de l'encadrement

Le financement des écoles qui accueillent des élèves difficiles est renforcé. Le décret prévoit que tout élève exclu, quelle que soit la date à laquelle la décision est prise, sera considéré comme régulier dans l'établissement qui l'aura accueilli par la suite. Cette mesure ne vise que l'exclusion définitive et non le refus de réinscription.

L'élève qui ferait l'objet d'une exclusion définitive après la date du 15 janvier sera considéré comme régulier dans l'établissement qui l'aura accueilli, tant pour les subventions que pour l'encadrement en vue de l'année scolaire suivante. Il sera dès lors décompté du calcul de son établissement d'origine.

Titre III. Des changements d'école en cours de cycle

Art. 12 : « (...) § 2. Dans l'enseignement fondamental ordinaire, il est interdit à toute école maternelle, primaire ou fondamentale d'accepter :

- 1° un élève de l'enseignement primaire qui, pendant l'année scolaire en cours ou précédente, était régulièrement inscrit, au niveau primaire, dans le même cycle dans une autre école primaire ou fondamentale ordinaire ou dans une autre implantation d'une telle école bénéficiant du comptage séparé ;
- 2° après le 15 septembre, un élève non visé au 1° qui, pour l'année en cours est régulièrement inscrit dans une autre école fondamentale, maternelle ou primaire ordinaire ou dans une autre implantation d'une telle école bénéficiant du comptage séparé. »

Au premier degré de l'enseignement secondaire, le décret édicte deux principes :

- l'interdiction pour une école d'accepter d'inscrire un élève qui, pendant l'année scolaire précédente, était régulièrement inscrit au sein du premier degré d'une autre école secondaire ordinaire ;
- l'interdiction du changement d'école après le 30 septembre pour les élèves non visés par le premier point.

Le décret prévoit des dérogations pour changer d'école dans des circonstances précises :

- le changement de domicile ;
- la séparation des parents entraînant un changement de lieu d'hébergement de l'élève ;
- le changement répondant à une mesure de placement prise par un magistrat ou par le Service d'aide à la jeunesse ou le Service de protection de la jeunesse ;
- le passage de l'élève d'une école à régime d'externat vers un internat et vice versa ;
- l'accueil de l'élève, sur l'initiative des parents, dans une autre famille ou dans un centre, pour une raison de maladie, de voyage ou de séparation des parents ;
- l'impossibilité pour la personne assurant effectivement et seule l'hébergement de l'élève de le maintenir dans l'établissement choisi au départ, en raison de l'acceptation ou de la perte d'un emploi ;
- la suppression du service de restaurant ou de la cantine scolaire ou d'un service de transport gratuit ou non, ou la suppression ou la modification des garderies du matin et/ou du soir, pour autant que l'élève bénéficiait de l'un de ces services et que le nouvel établissement lui offre ledit service ;
- l'exclusion définitive de l'élève d'un autre établissement ;
- en ce qui concerne l'enseignement primaire, la non organisation au sein de l'école ou de l'implantation d'origine de l'année d'études que doit fréquenter l'élève.

Ces situations valent également pour les frères et sœurs ou pour tout autre mineur vivant sous le même toit.

En cas de force majeure ou de nécessité absolue et dans l'intérêt de l'élève, un changement d'établissement peut être autorisé pour d'autres motifs. « On entend notamment par nécessité absolue au sens du présent article les cas où l'élève se trouve dans une situation de difficultés psychologiques ou pédagogiques telle qu'un changement d'établissement s'avère nécessaire. »

Titre IV. Des refus d'inscription

Art. 14 : « § 4. Toute demande d'inscription relative au premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire est actée dans un registre, dont la forme est définie par le Gouvernement. Y sont mentionnés, en regard d'un numéro d'ordre, le nom de l'élève, la date de la demande d'inscription et, le cas échéant, le motif du refus d'inscription. Le Gouvernement définit la date à partir de laquelle les demandes d'inscription peuvent être introduites.

Les demandes d'inscription introduites pour un élève dont un frère ou une sœur ou tout autre mineur résidant sous le même toit fréquente déjà l'établissement ou pour un élève dont au moins un des parents ou la personne investie de l'autorité parentale exerce tout ou partie de sa fonction au sein de l'établissement sont acceptées prioritairement. »

Lorsque le refus d'inscription est basé sur le manque de place et si des disponibilités apparaissent, l'inscription est proposée dans l'ordre des demandées fixé par le registre.

Titre V. Sanctions

L'article 15 du décret prévoit qu'en cas de violation du texte, le pouvoir organisateur sera mis en demeure de rétablir la légalité. A défaut, il perdra le bénéfice d'une partie de ses subventions.

g) Décret du 26 avril 2007 garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant

L'objet du décret est de permettre la modernisation de l'équipement pédagogique dans les établissements d'enseignement qualifiant par des investissements dans les équipements pédagogiques de qualité des écoles et dans des nouvelles infrastructures, les CTA, Centres de technologies avancées.

Art. 2 3° : « 'Un Centre de technologies avancées' en abrégé 'CTA' : une infrastructure mettant des équipements de pointe à disposition des élèves et des enseignants, quels que soient le réseau et le caractère d'enseignement, ainsi que des demandeurs d'emploi et des travailleurs, en vue de développer des formations qualifiantes. Cette offre de formation qualifiante doit être complémentaire, au niveau géographique et sectoriel, à l'offre de formation des Centres de formation régionaux. »

Ces CTA seront sélectionnés et labellisés à partir des établissements scolaires très spécialisés, en priorité dans des domaines de pénurie d'emploi. Les premiers CTA seront labellisés en 2008. L'objectif est de créer 21 à 30 CTA pour toute la Communauté française d'ici à 2013. Un appel aux candidatures est lancé depuis le 28 mai 2007 à destination des établissements d'enseignement secondaire organisant de l'enseignement qualifiant.

Une Task force administrative est chargée d'établir un cadastre des équipements pédagogiques de qualité et des infrastructures de formation et d'enseignement qualifiant actuellement à disposition (art. 6). Ce cadastre concerne non seulement les établissements scolaires, les Centres de Compétences (en Région wallonne) et les Centres de Références (en Région bruxelloise), mais aussi les centres du Forem et de Bruxelles-Formation, les centres IFAPME/SFPME.

h) Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française

Un des objectifs du gouvernement de la Communauté française pour lutter contre la violence scolaire était d'accroître la participation active des jeunes dans la société.¹¹⁹

Ce décret concrétise la création et la diffusion d'un document intitulé « Etre et devenir citoyen » destiné aux élèves de 5e et 6e années des Humanités générales et technologiques et des Humanités professionnelles et techniques (art. 4). Il vise à l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique.

L'article 8 du décret énumère les onze matières sur lesquelles le document doit porter, dont les fondements de la démocratie, les droits fondamentaux et les libertés des citoyens, les droits humains et notamment les droits de l'enfant, le fonctionnement et le rôle des médias,...

Le décret met également en place des activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active. Art. 14. § 1er : « Le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné veille à ce qu'il soit élaboré et mis en œuvre, au moins une fois durant chaque cycle du continuum pédagogique (...) et au moins une fois durant chaque degré des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques (...), une activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active. »

Enfin, le décret généralise et reconnaît les structures de représentation des élèves (les délégués d'élèves).

Art. 17 : « L'ensemble des délégués de classe d'un même cycle ou degré forme le Conseil des délégués d'élèves. Le Conseil d'élèves est un espace de parole destiné à analyser des problèmes relatifs à l'école ou à certaines classes. Il a pour mission de centraliser et de relayer les questions, demandes, avis et propositions des élèves au sujet de la vie de l'école auprès du Conseil de participation, du Chef d'établissement et du Pouvoir Organisateur. Il a également pour mission d'informer les élèves des différentes classes des réponses données par le Conseil de participation, le Chef d'établissement ou le Pouvoir Organisateur. »

i) Loi du 13 juin 2006 modifiant la législation relative à la protection de la jeunesse et à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction

Les nouvelles dispositions de cette loi s'articulent autour de deux volets :

1) la responsabilisation des mineurs ; parmi les mesures, on notera :

- le projet écrit proposé par le jeune qui, s'il est approuvé par le tribunal de la jeunesse et est exécuté de manière satisfaisante, peut mettre fin à la procédure. Ce projet peut consister en une proposition de réparation des dommages, de participation à un projet d'apprentissage, d'un suivi psychologique, ... et comprend les excuses du jeune ;
- une médiation renforcée avec une concertation en groupe élargi incluant aussi les parents, visant à arriver à un accord sur la réparation des dommages causés ;
- la possibilité d'imposer immédiatement au mineur délinquant, dès la phase préparatoire de son dossier, des prestations d'intérêt général à raison de 150 heures maximum.

2) la responsabilisation des parents, avec, entre autres, le stage parental dont l'objectif est de responsabiliser les parents. Cette mesure se base sur un désintérêt manifeste des parents qui serait la cause de l'évolution délinquante du mineur. Elle se décline en 30 heures de rappel de la responsabilité éducative parentale et 20 heures d'accompagnement psychosocial et administratif.¹²⁰

119 Communauté française – Gouvernement spécial. *Jeunesse : Prévention et lutte contre les violences*, communiqué de presse du gouvernement de la Communauté française, 19 mai 2006.

120 *Protection de la jeunesse – Eduquer, sanctionner, protéger : les défis d'une réforme*, communiqué de presse de l'Université de Liège, 5 mars 2007.

Cette nouvelle loi maintient également la possibilité pour le tribunal de la Jeunesse de se dessaisir d'un mineur délinquant si le juge estime qu'une mesure de protection est inadéquate pour un jeune ou n'a plus d'effet sur lui. Le jeune sera alors, en fonction de l'infraction commise, soit jugé par une chambre spéciale du tribunal de la Jeunesse qui appliquera le droit pénal des adultes, soit, pour les infractions les plus graves, par le Tribunal correctionnel ou la Cour d'Assises.

Si le jeune est condamné à une peine de prison, il la purgera dans un établissement à créer qui accueillera les jeunes dessaisis.¹²¹

A noter que la nouvelle loi sur la protection de la jeunesse entre en vigueur petit à petit notamment par le biais du Plan pour l'Aide à la jeunesse du gouvernement de la Communauté française.

j) Circulaire ministérielle PLP41 du 7 juillet 2006 en vue du renforcement et/ou de l'ajustement de la politique de sécurité locale ainsi que de l'approche spécifique en matière de criminalité juvénile avec, en particulier, un point de contact pour les écoles

Cette circulaire traite spécifiquement de la violence, de la menace avec violence et de l'extorsion (le « steaming »), de la détention d'armes par les jeunes ainsi que des mesures devant être prises dans ce cadre.

Le point 2 de cette circulaire traite des mesures d'accompagnement pour garantir un environnement scolaire sûr. Le ministre de l'Intérieur de l'époque, Patrick Dewael « demande à la police de mettre en place un partenariat avec la (les) communauté(s) scolaire(s). Ce partenariat (...) détermine, d'une manière claire et conviviale, les procédures de renvoi et de collaboration entre les diverses communautés scolaires et la police. La police locale doit également prévoir un point de contact permanent pour les communautés scolaires situées sur son territoire comme première mise en œuvre concrète du partenariat engagé. Le point de contact doit remplir une fonction-charnière entre les communautés scolaires et la police locale, permettant le développement des conventions pratiques :

- relatives à l'absentéisme scolaire (des accords de collaboration relatifs à la transmission d'informations sur les jeunes en décrochage scolaire, ainsi que sur l'approche commune dans cette problématique) ;
- relatives à d'autres problématiques (fait qualifié d'infraction) telles que les faits de drogue, les délits liés à la violence, les vols, ... ;
- sur la façon dont l'école doit prendre contact, le plus vite possible en cas de problèmes, la plus-value est de pouvoir réagir rapidement à ces problèmes afin d'éviter le pire ;
- sur la façon concrète dont cette communauté peut se baser sur un fonctionnement de police fondé sur les principes du Community policing (orientation externe, travail orienté vers la résolution des problèmes, partenariat, justification et engagement adéquat).

L'ensemble des accords (collaboration – échange d'informations – renvoi – point de contact) est alors défini dans une convention et diffusé largement dans les communautés scolaires. »

121 *Note relative à la prise en charge de la délinquance juvénile*, communiqué de presse du Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, 19 avril 2007.

2. Mesures prises par le gouvernement fédéral et par celui de la Communauté française

Depuis le meurtre de Joe Van Holsbeeck en avril 2006, le gouvernement de la Communauté française a donc pris de nombreuses mesures préventives et répressives pour lutter contre la délinquance juvénile, notamment à l'école, mais aussi dans le secteur de l'aide à la jeunesse. Certaines de ces mesures ont déjà été largement développées dans le point 1 du présent chapitre. Nous allons donc revenir brièvement sur certaines d'entre elles et en énumérer de nouvelles.

- Le renforcement des dispositifs d'accrochage scolaire

De 8, les SAS passent au nombre de 12.

Dorénavant, les parents seront avertis dès la première absence non-justifiée de leur enfant.

La direction de l'école pourra faire appel aux Services d'Aide à la jeunesse (SAJ) dès qu'elle estimera un élève en difficulté.

Toute heure d'absence non motivée sera comptabilisée comme une demi-journée d'absence (à 20, c'est l'exclusion, et à 30, le passage en élève libre).

- La régulation des inscriptions

Afin de lutter contre le facteur de concentration de la violence dans les écoles ghettos et la sélection dès l'inscription, la Communauté française a adopté un décret régulant les inscriptions et les changements d'école. L'objectif premier de ce décret est d'augmenter le taux de mixité sociale au sein de l'école. Il faisait partie de la priorité 9 du Contrat pour l'Ecole (non aux écoles ghettos).

- La modernisation de l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant

La priorité 4 du Contrat pour l'Ecole (choisir et apprendre un métier à l'école) a été concrétisée dans le décret.

- La formation initiale des enseignants et éducateurs

Le gouvernement de la Communauté française a chargé la ministre de l'Enseignement supérieur, Marie-Dominique Simonet, de demander aux Conseils supérieurs de l'enseignement supérieur pédagogique et de l'enseignement supérieur social une analyse en profondeur des grilles horaires minimales des sections préscolaires, primaires et secondaires, éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif et des éducateurs spécialisés en activités sociosportives. L'objectif est de voir dans quelle mesure ces grilles nécessitent une adaptation en vue de la prise en compte des phénomènes de violence par les enseignants et éducateurs.

- Les ROI

Tous les règlements d'ordre intérieur doivent désormais mentionner clairement les sanctions et les mesures prévues à l'encontre des principaux faits de violence tels que le racket, le port d'arme et tous les types de violence physique. (article 77bis inséré au chapitre IX du décret « Missions »)

- Autres mesures¹²² :

- les services d'aide en milieu ouvert (AMO) seront amenés à collaborer étroitement avec les écoles et les centres PMS ;

122 Communauté française – Gouvernement spécial. Jeunesse : Prévention et lutte contre les violences, communiqué de presse du gouvernement de la Communauté française, 19 mai 2006, 12 p.

- des moyens seront investis pour renforcer les portes d'entrée du secteur de l'Aide à la jeunesse, à savoir les SAJ (services d'Aide à la jeunesse) et les SPJ (services de protection de la jeunesse). En étant souvent le premier contact des mineurs avec le secteur, ces services jouent en effet un rôle important en termes de dédramatisation des situations, de diagnostic et d'orientation des mineurs vers les services qui pourront les prendre en charge ;
- moins traumatisant et moins onéreux, le placement en famille d'accueil constitue une alternative au placement en institution. Dès lors, les services de placement familial seront renforcés et une campagne de sensibilisation sera lancée ;
- l'accueil d'urgence sera augmenté via une augmentation de 7300 prises en charge d'urgence d'une durée de 72 heures maximum ;
- pour permettre aux Centres d'accueil d'urgence (CAU) d'ouvrir 365 jours par an, du personnel supplémentaire leur sera octroyé ;
- la promotion du sport via le chèque sport, le décret relatif au sport de quartier,... ;
- la prévention des assuétudes via une politique de prévention comportant trois axes principaux : la réglementation, l'information et la sensibilisation, et l'organisation de formations ;
- ...

3. CPMS, Médiation scolaire et Equipes mobiles

Les centres psycho-médico-sociaux sont les référents primordiaux en ce qui concerne les problèmes de décrochage scolaire et de violence à l'école. Nous l'avons vu, leurs missions ont été précisées par le décret du 14 juillet 2006.

L'action essentielle de ces centres a été renforcée par deux dispositifs :

- la Médiation scolaire, instaurée par le décret du 30 juin 1998 ;
- les Equipes mobiles de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, créées par le décret du 12 mai 2004.

La circulaire n°1884 de la Communauté française, datant du 24 mai 2007, explique en quoi consistent ces deux dispositifs :

a) Territoires, actions, modalités

- Le Service de la Médiation scolaire en Région wallonne intervient sur tout le territoire de la Région wallonne. Les intervenants sont externes : les médiateurs couvrent une zone géographique déterminée et interviennent individuellement ou en groupe dans les établissements scolaires sans y être attachés ;
- le Service de la Médiation scolaire en Région bruxelloise intervient sur le territoire de la Région bruxelloise. Les intervenants sont internes : les médiateurs sont présents dans les établissements scolaires tout au long de l'année ;
- les Equipes mobiles interviennent dans tous les établissements organisés et subventionnés par la Communauté française. Les intervenants sont externes et les interventions sont gérées le plus souvent par au moins deux agents.

b) Interventions et niveaux d'enseignement

1° Les Services de la Médiation scolaire en Région wallonne et en Région bruxelloise interviennent :

- au niveau de l'enseignement secondaire ordinaire ;

- au niveau de l'enseignement fondamental ordinaire lors de circonstances exceptionnelles.
Les actions se mènent prioritairement dans les établissements en discriminations positives.
2° Les Equipes mobiles interviennent dans l'enseignement fondamental ordinaire, l'enseignement secondaire ordinaire et l'enseignement spécialisé.

c) Compétences en fonction du public concerné

- Les Services de la Médiation scolaire en Régions wallonne et bruxelloise s'occupent de problèmes relationnels entre des élèves, entre des parents d'élèves et les membres du personnel, entre les membres du personnel et des élèves ou groupe classe. Les problèmes entre les membres du personnel ne sont pas pris en charge par ces services.
- Les Equipes mobiles s'occupent de problématiques entre des élèves, entre des tiers et des élèves et/ou des membres du personnel, entre les membres du personnel et les élèves ainsi qu'entre adultes au sein du personnel.

d) Le Service de la Médiation scolaire wallonne a comme mission :

- de prévenir la violence (rencontres systématiques avec les protagonistes, analyse des faits, recours aux contrats et aux chartes, animation en pratiques citoyennes et participatives, préparation du Conseil de participation, rappel de la loi, médiation entre élèves, interface entre les acteurs de l'école et les acteurs extérieurs tels que les SAS, SAJ, SPI, etc.),
- de prévenir le décrochage scolaire (cellule d'écoute, remotivation, travail sur l'estime de soi, rencontre avec les services de police, intégration de projet pédagogique, travail sur le règlement d'ordre intérieur, interface avec les acteurs de l'école et le CPAS, SAJ, SAS, AMO, Planning familial, etc.).

En fonction de la spécificité du problème, le médiateur wallon peut faire appel à un partenaire spécialisé.

Dans le cadre de ses missions, le service a été amené à développer des expertises dans la prévention des assuétudes et des maltraitances.

e) Le Service de la Médiation scolaire bruxelloise a comme mission :

de prévenir la violence et de prévenir le décrochage scolaire. Pour ce faire, le service :

- offre un espace d'accueil, d'écoute et de dialogue permettant un travail de médiation entre les personnes ;
- tente de rapprocher les points de vue ;
- aide à la recherche de solutions alternatives aux situations difficiles ou bloquées ;
- propose un accompagnement face à des obstacles liés directement ou indirectement aux situations scolaires ;
- ...

La présence permanente et durable du médiateur dans l'établissement, son indépendance, sa neutralité et son obligation de confidentialité permettent de favoriser :

- la maîtrise des dynamiques internes, relationnelles de l'école ;
- l'instauration d'une relation profonde avec les différents acteurs de l'école ;
- l'approfondissement et la pérennisation des projets ;
- l'évaluation sur le long terme et l'instauration de la confiance et de la crédibilité entre les acteurs ;
- la création d'un cadre rassurant et apaisant dans les dynamiques de violence, d'exclusion et de décrochage de l'école.

f) Les Equipes mobiles ont comme mission :

d'agir pour un élève en situation de crise, d'agir de manière préventive afin d'éviter des tensions prévisibles, d'agir pour la reprise du dialogue au sein d'un établissement qui a connu une situation de crise, d'offrir des actions de sensibilisation à la gestion des conflits.

Pour ce faire, elles mettent en œuvre des modalités d'actions autour de six axes d'intervention :

- 1) jeunes en situation scolaire : conseil de classe, moment de parole, conseil de délégués, conseil de participation, négociation,... ;
- 2) jeunes en situation critique : table ronde, rencontre individuelle et collective, thérapie systémique brève, collaborations fréquentes avec les différents acteurs du monde scolaire ou extrascolaire,... ;
- 3) interventions auprès des adultes et des équipes éducatives : accompagnement d'un collectif, Team Building, coaching, analyse de pratique professionnelle,... ;
- 4) écoute et soutien de crise : temps de parole, rencontres individuelle et collective, collaborations avec le CPMS, contacts très fréquents avec les différents acteurs du monde scolaire (direction, enseignants, parents, élèves,...),... ;
- 5) accompagnement dans la gestion des conflits : écoutes active et passive, rencontres individuelles ou collectives avec les différents acteurs du monde scolaire, rappel de la loi,... ;
- 6) formation en gestion de conflits : méthodologie de gestion de conflit, mise en place de la thérapie systémique brève, méthodologie de l'appropriation, techniques d'interventions immédiates,...

4. L'assistance aux membres du personnel

Depuis le 1er septembre 1998, les membres du personnel de l'enseignement secondaire peuvent bénéficier d'une assistance en justice et/ou psychologique en cas d'agression.

Depuis le 16 avril 2002, cette assistance a été étendue à toute personne exerçant sa fonction ou chargée d'une mission dans l'enseignement fondamental et dans les CPMS.¹²³

L'assistance en justice consiste en la prise en charge partielle ou totale des honoraires et des frais d'avocat et de procédure. Elle ne sera prise en considération que si l'auteur de l'agression a été identifié.

L'assistance psychologique d'urgence est l'assistance d'un psychologue et/ou d'un psychiatre dans le but de fournir une aide immédiate à la victime d'une agression (maximum 12 séances). La victime devra établir que l'agression qui a eu lieu est en relation directe avec son service.

Pour pouvoir bénéficier de ces deux assistances, la victime doit obligatoirement avoir porté plainte auprès des autorités judiciaires. La victime choisit librement les prestataires auxquels elle souhaite recourir.

La circulaire n° 1361 du 1er février 2006 précise les soutiens que peuvent recevoir les membres du personnel victimes d'actes de violence commis par des élèves. Il y a :

- le soutien psychologique externe : services régionaux d'accueil (gratuit) des victimes, financement des prestations de psychologue et de psychiatre par le MEDEX¹²⁴ dans le cadre de la réglementation sur les accidents de travail, financement des prestations de psychologue et de psychiatre par la Communauté française ;
- le soutien psychologique interne de la part de la direction de l'école et de leurs collègues.

123 *Violence à l'école – Assistance en justice et/ou psychologique d'urgence*, 25 octobre 2002, sur http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/387_20021025_112927.pdf.

124 Administration de l'expertise médicale du SPF Santé publique.

5. Quelques organismes

Nous ne pouvons terminer cette partie théorique sans citer quelques organismes spécialement créés afin d'étudier les phénomènes de violence scolaire.

a) Non-violence à l'école asbl

Cette association est née le 16 janvier 2007 avec le soutien de la Communauté française, la FAPEO (Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel), le SeGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique), le CPEONS (le Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné), la FELSI (Fédération des établissements libres subventionnés indépendants), l'UFAPEC (l'Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique), le Centre de Référence pour le traumatisme psychique (Saint-Luc), la Province du Brabant wallon, ...

Ses objectifs sont les suivants :

- favoriser, dans un espace neutre et par des manifestations symboliques, la prise de conscience de la problématique de la violence, de ses conséquences et remèdes ;
- organiser des débats de fond avec des partenaires représentatifs de la société (politique, associatif, juridique, citoyen) ;
- encourager les partenariats entre les divers acteurs engagés dans la problématique de la violence ;
- s'inscrire dans la durée afin d'aider toutes les personnes concernées à élaborer des alternatives de communication et de comportement non violents pour en faire des citoyens responsables ;
- à terme, offrir un espace d'écoute à toute personne concernée par la violence.

Le 16 avril 2007, l'asbl organisait la première journée citoyenne de la non-violence en milieu scolaire en Communauté française.

Cette association dispose d'un numéro vert 0800 11 221 et d'un site Internet www.nonviolence.be.

b) Aux niveaux européen et international

1° Observatoire Européen de la Violence Scolaire

Cet Observatoire existe depuis 1998 et est une des structures de référence sur la question de l'étude de la violence en milieu scolaire.

En Europe, l'Observatoire fédère les recherches d'équipes universitaires dans les pays suivants : Allemagne, Angleterre, Belgique francophone (ULB), Espagne, Italie, Suisse. Il travaille aussi de manière privilégiée avec des équipes du Canada, Japon, Mexique et Burkina Fasso.

Des bases de données comparatives ont été constituées en Angleterre, Belgique, Espagne et Allemagne, et des enquêtes sont en cours au Québec.

Voir le site Internet : <http://www.obsviolence.com/index.html>

2° Observatoire International de la Violence à l'Ecole

La Fédération internationale des chercheurs dans le domaine de la violence scolaire a été créée en 1998, à l'initiative de l'Observatoire européen de la violence scolaire. Cette fédération a atteint une certaine maturité et dépasse aujourd'hui les frontières du territoire européen. C'est pour cette raison qu'a été créé un « Observatoire international de la violence à l'école », reconnaissant ainsi l'établissement d'une structure mondiale.

Ses activités consistent, entre autres, à réaliser un état des lieux de la violence scolaire dans le monde et de le réactualiser tous les deux ans à l'occasion des conférences mondiales. L'Observatoire prend également position sur les déclarations publiques, les politiques et programmes mis en place qui lui sont signalés par les membres de l'ONG, et réalise une synthèse sur les actions efficaces, inefficaces ou prometteuses, en fonction de la littérature scientifique disponible.

Voir le site Internet :

<http://www.ijvs.org/2-6035-Observatoire-International-de-la-Violence-a-l-Ecole.php>

DEUXIEME PARTIE :

2
APPROCHE PRATIQUE

Dans notre étude, nous partons du postulat qu'une éducation réussie résulte, pour une part significative, d'une attention à l'autre de la part de l'éducateur, c'est-à-dire une attention aux besoins fondamentaux, aux aspirations profondes de la personne et à son identité en construction, avec ses forces et ses faiblesses, son développement psychologique, affectif, intellectuel et physique. Une éducation réussie découle, en outre, de la capacité des moyens pédagogiques mis en œuvre pour rencontrer, de manière adéquate, ce souci de l'autre (dans les attitudes, la construction de la relation, les activités proposées, les apprentissages, les infrastructures, etc.). Nous partons de l'hypothèse que la conjonction de ces deux aspects est à la base d'un humanisme éducatif réussi.

Dans la suite de l'étude, nous essayerons de montrer, à travers les exemples concrets de deux écoles publiques en projet, comment cette approche humaniste de l'éducation articule ces deux aspects complémentaires.

Les deux écoles choisies ont en commun d'être **en projet**, c'est-à-dire de constituer des établissements scolaires mobilisés collectivement autour d'un grand projet d'école qui se décline en une multitude d'actions, souvent collectives, qui impliquent fortement et positivement un grand nombre d'élèves et d'enseignants ainsi que les parents.

Cette dimension du projet vécu est très éloignée d'un discours théorique et abstrait. Il s'agit d'abord d'un vécu dans lequel des individus, des groupes et une collectivité toute entière peuvent se projeter vers l'avenir, à la rencontre de leurs aspirations et de leurs rêves.

Dans cette projection se jouent, selon nous, **deux enjeux** fort importants et de nature différente : d'une part, la capacité de s'ouvrir aux incertitudes de l'avenir d'une façon motivante et porteuse d'espoir, d'autre part, la capacité à adopter ensemble les gestes concrets et les démarches qui sont nécessaires pour construire cet avenir.

Ce constructivisme et cette orientation positive, ou pour mieux dire optimiste, vers l'avenir sont les ingrédients d'une réussite basée sur les valeurs fondamentales de l'humanisme que sont la liberté, la responsabilité, le rationalisme ouvert.

Nous avons choisi expressément deux écoles qui, si elles se ressemblent dans leur projet global et les valeurs sous-jacentes, sont très différentes quant aux caractéristiques de leur public et du contexte socio-économique.

La première école est située dans un quartier plutôt aisé de Bruxelles et recrute majoritairement ses élèves auprès de populations qui entrent dans les catégories des classes moyennes et moyennes-supérieures. La seconde est située dans la région du Hainaut. Il s'agit d'une école dont la population est confrontée au phénomène, largement décrit par ailleurs, de la désindustrialisation.

En choisissant des écoles ayant leurs caractéristiques, nous n'avons pas voulu minimiser les déterminants socio-économiques qui sont bien réels. Nous pensons, en effet, que tous les enfants ne commencent pas leur scolarité sur la même « ligne de départ ». Mais nous estimons que la réussite de ces deux établissements, avec des choix pédagogiques convergents, montre l'impact de ces choix malgré la nature différente des problèmes et des opportunités que les deux

écoles rencontrent. En d'autres termes, si les adolescents ne se trouvent pas tous sur la même piste, ils sont tous des adolescents et ils ont tous des besoins et des aspirations comparables.

Ces réussites ne doivent pas être interprétées pour sous-estimer la nécessité de renforcer et d'aider davantage ceux qui sont moins bien pourvus. Si un enfant vaut un enfant, tous, cependant, ne sont pas égaux. Il revient alors aux adultes de veiller à égaliser les conditions auxquelles leur égale valeur leur donne droit.

Méthodologiquement parlant, nous avons eu soin de partir d'une **enquête de terrain** qui a combiné les techniques de l'observation participative et du recueil d'entretiens. La présence discrète dans les écoles et durant les activités, chaque fois que c'était possible, a permis de corriger le caractère subjectif des témoignages apportés durant les entretiens. Les propos de nos interlocuteurs ont été systématiquement recoupés, soit en confrontant le point de vue de différents acteurs occupant des positions différentes dans les établissements (élèves d'âges différents, professeurs, direction, parents, éducateurs), soit en contrôlant les dires et la restitution des vécus par les traces matérielles laissées par les projets décrits (journaux d'école, prestations théâtrales et musicales,...) et les documents institutionnels, tels procès verbaux du Conseil de participation, rapports d'activités des établissements, évaluations écrites de projets, quand ils existaient et que nous pouvions y avoir accès.

Sur le plan méthodologique, cette étude se rattache donc à la catégorie de la **monographie**. La monographie est une enquête ou une étude approfondie limitée à un fait social particulier et fondée sur une observation directe qui, mettant en contact avec les faits concrets, participe de l'expérience vécue et relève de la sociologie compréhensive.¹²⁵ Il s'agit donc de rendre compte, sans idées préconçues, de la vie qui se déroule dans ces deux établissements.

Il est particulièrement difficile de décrire exhaustivement la vie des deux écoles choisies tant les initiatives, les activités et les projets sont nombreux. Il est plus difficile encore de restituer l'interaction permanente des projets et le caractère stimulant de ces multiples initiatives. Nous avons cependant essayé de ne pas gommer complètement la personnalité propre de chaque établissement en regroupant les descriptifs de projet, avant de nous essayer à une lecture plus transversale des réalisations dans les écoles. Afin de permettre une approche plus analytique, les projets sont présentés de façon distincte et le lecteur pourra se reporter utilement à l'index s'il souhaite prendre connaissance d'un projet en particulier.

Vu le nombre d'activités proposées par les écoles, nous avons dû opérer un choix. Notre but n'étant pas de fournir une description complète des écoles, nous avons choisi de ne présenter que les activités qui nous semblaient se caractériser par leur pertinence, leur originalité et leur impact. Ce choix nous a conduit à laisser de côté, faute de place, des activités qui auraient mérité de plus longs développements. De même, nous avons peu parlé des activités scolaires et des apprentissages en classe. Non qu'elles ne revêtent pas aux yeux des auteurs de l'étude (et des écoles concernées !) une grande importance, mais parce que nous avons souhaité mettre l'accent sur les apprentissages qui rencontrent d'autres facettes du développement des adolescents que les dimensions plus purement cognitives.

Après avoir décrit globalement les écoles et donné un aperçu des activités qu'elles développent, cette seconde partie revient à la question des besoins des adolescents et aux facteurs

125 *Des Violences à l'école*, Rapport n°2 : 2000-2001, par Ph. VIENNE, ULB, septembre 2001.

déclenchant la violence dans les comportements. Ce retour sur la théorie nous permet de formuler l'hypothèse qui sous-tend l'étude, à savoir que la pédagogie du projet mise en oeuvre à l'intérieur d'un cadre clairement défini et mise au service de la rencontre des besoins des adolescents, permet d'« inhiber » les mécanismes qui, autrement, déclenchaient la violence.

Nous analysons ensuite, de manière transversale, quelques-unes des initiatives prises par les deux écoles, pour essayer d'en montrer les ressorts et les effets. Nous restons cependant convaincus qu'un établissement scolaire est une collectivité ayant une personnalité et une cohérence propres. Nous ne saurions trop insister sur ce caractère de totalité : aucun projet n'est par lui-même « la » solution magique. La « magie » est dans le vécu collectif d'une école en projet(s).

A. ATHENEE ROYAL JEAN ABSIL (ETTERBEEK)¹²⁶

1. Historique

En 1933, au lieu dit « Le Mouchoir » (sur l'emplacement d'une ancienne fabrique de mouchoirs, rue Louis Hap à Etterbeek), s'ouvre une Ecole Moyenne pour Filles. Cette école dépendait au début de l'école moyenne pour garçons établie dans les locaux de la place Saint-Pierre, bâtiment construit en fait pour servir de Justice de Paix, mais qui a toujours été affecté à des locaux scolaires.

La première année, l'école comptait 36 élèves et quelques trois ou quatre professeurs dont les tâches étaient variées : elles allaient de l'enseignement de plusieurs disciplines à la ... sortie des poubelles.

L'école est reprise par l'Etat en 1936 et porte, à partir de cette date, la dénomination de « Ecole Moyenne de l'Etat avec Section Athénée ». La direction est confiée à un Docteur en Philologie romane.

En 1938, l'école déménage à la place Saint-Pierre, le futur Athénée de garçons ayant émigré dans ses nouveaux locaux, avenue du 11 Novembre. Ce bâtiment de la place Saint-Pierre appartenait toujours à la commune d'Etterbeek.

En 1946, le lycée devient Lycée Royal d'Etterbeek, comporte une section préparatoire et des humanités complètes.

En juillet 1962, le Lycée s'installe dans ses nouveaux locaux, avenue Hansen-Soulie, 27 ; la section préparatoire y était déjà installée depuis plusieurs années, dans l'aile située avenue Le Marinel, construite antérieurement.

C'est sous la préfecture de Madame Picavez-Lepouse que l'enseignement est devenu rénové, dès 1974, à sa demande expresse. Ceci a malheureusement motivé, pour des questions de locaux, le départ, le 31 août 1975, de la section préparatoire, qui a fusionné avec l'Athénée pour garçons voisin. C'est également sous son impulsion que fut entreprise la construction de la salle des sports. C'est grâce à cette construction que la salle de gymnastique s'est libérée pour devenir aujourd'hui la bibliothèque.

L'école a pris le nom d'Athénée Royal Jean Absil en 1982. Le nom a été choisi en hommage à Jean Absil, compositeur et pédagogue, directeur, pendant 40 ans, de l'Académie de musique d'Etterbeek.

Depuis août 1988, l'Athénée est dirigé par Charles-Henri Capelle, Préfet des études. En 2007-2008 la population scolaire compte plus de 1000 élèves, 82 professeurs (dont 70 à temps plein), 7 éducateurs, 1 rédactrice et 1 commis.

126 Ce descriptif a été rédigé à l'aide des informations trouvées sur le site Internet www.absil.eu.

2. Le profil

L'Athénée Royal Jean Absil est une école secondaire officielle et neutre, organisée par la Communauté française dans le respect des convictions philosophiques de chacun.

Les élèves de cet athénée viennent d'horizons socioculturels très variés. La majorité d'entre eux a la chance de bénéficier d'un environnement familial attentif aux études. Grâce à l'intérêt qu'ils portent à l'école, à l'étude et au travail à domicile de leurs enfants, les parents constituent des partenaires importants, favorisant la réussite scolaire. Mais tous les élèves ne sont pas dans les conditions idéales pour mener leur scolarité à bien; à ceux-là, professeurs et éducateurs accordent une attention toute particulière pour les aider dans leur parcours scolaire.

Si l'Athénée Jean Absil est une école accueillante et non élitiste, elle se veut cependant exigeante, préparant au mieux ses élèves à s'engager avec réussite dans l'enseignement supérieur et universitaire.

Une autre priorité constitue le développement personnel de chacun: autonomie, esprit critique, sens de l'initiative, solidarité et ouverture au monde moderne (activités extra-muros, stages, échanges linguistiques, nouvelles technologies, culture, art, activités sportives, contacts avec les partenaires communaux, avec l'ULB, avec les anciens qui nous aident à orienter les élèves dans leur choix d'études supérieures,...). Ceci dans un environnement agréable, avec des locaux bien équipés, dans une ambiance chaleureuse, respectueuse de tous ceux qui apprennent, enseignent, travaillent à l'Athénée Absil.

L'Athénée Jean Absil propose différentes sections : Latin-Math, Latin-Grec, Latin-Langues, Math-Sciences, Langues Modernes, Economique, Artistique, Secrétariat-Tourisme.

Les classes ne sont pas composées de façon homogène en fonction des options des élèves. Au contraire, les options ont été volontairement mélangées au sein des classes.

3. Une école en projet

Lors de notre enquête de terrain, nous n'avons constaté aucune violence, verbale ou physique, dans l'école. S'il est vrai que cet Athénée accueille plus de 1000 élèves et que les couloirs, cafétérias, escaliers, etc. sont très encombrés aux différents temps de pause, la seule crainte qu'on ait est de se faire bousculer...

Tout est mis en œuvre pour que la cohabitation se passe au mieux. Les élèves sont libres de leurs mouvements, des éducateurs veillent plutôt qu'ils ne surveillent, un local est expressément prévu pour les 5e secondaires, un autre pour les rhétoriques,... Il y a deux cours de récréation, des coins pour s'isoler, être au calme, des activités, etc.

Le souci de la gestion du temps et de l'espace disponibles fait l'objet d'une attention constante. De fait, la grande flexibilité de fonctionnement et la part toujours laissée à l'informel qui semblent caractériser la vie de l'athénée s'appuient en réalité sur une **organisation sans faille**. L'observateur prend rapidement conscience que chaque moment et chaque espace disponibles de l'école sont mobilisés pour proposer aux élèves une activité formelle ou un temps de détente laissé à leur libre usage (et à leur responsabilité). Par exemple, à l'heure du midi, la bibliothèque, des connexions Internet (PROJET N°2), des activités sportives (PROJET N°4) et musicales (PROJET N°3) sont accessibles aux élèves avec l'encadrement des membres de

l'équipe éducative. Durant la journée, les élèves des grandes classes disposent, à côté des salles d'étude classiques, d'un local qui leur est réservé et auquel les plus jeunes n'ont pas accès.

A la gestion de l'espace commun, correspond, à un autre niveau, l'organisation de la **circulation des informations et de la communication** dans l'établissement scolaire. Celle-ci est mise au service de l'installation et de l'entretien des bonnes relations entre les jeunes et les adultes qui les encadrent. Les différents dispositifs agissent sur divers aspects de la vie scolaire et touchent tous les élèves, ou une partie de ceux-ci. Ce faisceau croisé de canaux de communication tisse des liens étroits entre les différents membres de la communauté éducative. Il informe chacun de l'état d'avancement des projets en cours. Il permet de répondre aux problèmes des uns et aux questions des autres. Il véhicule le système de règles en application dans l'établissement. Il permet de valoriser les initiatives et leurs auteurs. Parmi ces dispositifs, nous retiendrons le Conseil de participation (PROJET N°6), le Consilium (PROJET N°7), le rôle des professeurs de guidance (PROJET N°19), les journaux de l'école réalisés par les élèves (« Absilissimo », PROJET N°1) et l'association des parents (« Les petites notes d'Absil », PROJET N°18).

L'athénée propose également de multiples activités et projets dans des domaines différents : les arts et la créativité, les sports, la citoyenneté. Sur le plan culturel, l'établissement offre des ateliers de théâtre en collaboration avec le Théâtre du Pré Vert (PROJET N°5), des activités musicales avec les Jeunesses Musicales (PROJET N°11). Elle participe également, ou elle est à l'initiative, de projets de grande envergure telle la Zinneke Parade, en collaboration avec le Centre Culturel Senghor (PROJET N°25), ou la semaine théâtrale, animée par les rhétoriciens, qui est un des moments forts de l'année (PROJET N°21). Elle planifie également différents voyages avec les étudiants (PROJET N°24). Sur le plan sportif, l'école participe à des compétitions interscolaires ou organise, en interne, des tournois de volley-ball, de football et de badminton (parfois entre élèves et professeurs). Elle met, par ailleurs, chaque année, en place un rallye « vélo » (PROJET N°20) avec l'association des parents, tandis que d'autres participent aux 20 km de Bruxelles (PROJET N°22) ou à des matinées sportives dans les périodes qui suivent les examens (PROJET N°13). En ce qui concerne la citoyenneté, les initiatives sont nombreuses et variées. Il s'agit en général de projets ambitieux qui mobilisent un grand nombre de participants, élèves, professeurs et parents, ainsi que des intervenants extérieurs. Nous songeons ici au projet Ecolabel (PROJET N°9), à l'Opération Niger (PROJET N°16), au magasin Oxfam (PROJET N°17), aux Journées thématiques organisées chaque année par l'association des parents (PROJET N°12), aux visites des lieux de cultes ou représentatifs de la laïcité (PROJET N°23), ainsi qu'à l'organisation des échanges linguistiques.

Toutes ces activités sont organisées dans une **logique partenariale** et l'observateur est très frappé par le nombre de ressources extérieures à l'école qui sont mobilisées pour la réalisation de ce vaste programme. Ces collaborations permettent d'offrir une grande variété d'activités et étoffent le capital de compétences de l'école. Les enseignants peuvent donc se consacrer pleinement à leurs activités d'enseignement et s'impliquer dans des projets qui leur tiennent particulièrement à coeur, sans supporter, seuls, le poids d'un programme qui, autrement, serait fort contraignant.

L'athénée Jean Absil s'engage également dans des projets qui sont orientés vers l'**avenir professionnel** des étudiants et leurs choix d'études. A ce niveau, nous retiendrons ici, en particulier, le projet « Mini entreprises » (PROJET N°14) et la grande soirée intitulée « Opération carrières » organisée par l'association des parents (PROJET N°15).

D'une façon générale, l'implication de l'**association des parents** dans l'école est impressionnante et son dynamisme est à l'origine d'un grand nombre d'activités citées dans cette synthèse (voir, en ANNEXE 1, le point de vue du président de l'Association des parents sur l'absence de violence à l'Athénée Jean Absil, dont nous partageons largement les observations). L'ouverture de l'école sur son environnement et le bon accueil réservé aux initiatives des parents sont tout autant saisissants.

L'année scolaire et le cycle complet des études sont ponctués par des événements qui sont des **moments forts** de la vie de l'école et qui mobilisent une fraction importante de la collectivité scolaire. C'est très certainement le cas de la Fête de l'école (PROJET N°10), de la semaine théâtrale (PROJET N°21) et de la journée thématique (PROJET N°12), qui constituent trois moments clés à côté des périodes d'examen qui scandent l'année scolaire. Tout au long des six années d'études, on observe des projets plus spécialement destinés à certaines **classes d'âge**. Le Consilium (PROJET N°7) est consacré aux élèves de première année, les activités sportives intéressent davantage les élèves du cycle inférieur, les échanges linguistiques et les voyages impliquent les élèves à partir de la quatrième année, les « Mini entreprises » (PROJET N°14), la semaine théâtrale (PROJET N°21), l'« Opération carrières » (PROJET N°15), le voyage de fin d'études, sont réservés aux rhétoriciens. Ces projets sont autant de signes de reconnaissance, communiqués aux jeunes, des étapes franchies et de la maturité progressivement acquise.

4. Les projets de l'Athénée Jean Absil

PROJET N°1 : Absilissimo (AR Jean Absil)

En résumé :

édition d'un journal des élèves et des professeurs reprenant les activités organisées au sein de l'établissement, abordant tout sujet susceptible d'intéresser les lecteurs, offrant un espace où professeurs et élèves peuvent s'exprimer ; pour les professeurs et les élèves de la 1re à la rhéto ; environ une dizaine de personnes interviennent concrètement par numéro ; 3 numéros par an (environ 3 mois par numéro) ; l'adulte encadre, assure le suivi, suscite des articles, écrit lui-même ; le jeune encadre parfois, fait parfois le suivi, la mise en page, écrit, dessine,... ; objectifs : la rencontre professeur/adulte-élève/enfant dans un cadre qui dépasse la classe, en tant qu'adulte, pouvoir voir la vie à l'école du point de vue des élèves, et vice versa, chacun peut mettre en valeur des dons, des aspects de sa personnalité qui ne sont pas forcément sollicités en classe, le plaisir de créer et de voir se révéler de véritables talents.

Professeurs interviewés et responsables du projet :

Mme Carine Bamps – professeur de latin-grec de la 1re à la 6e secondaire, et Pénélope Psallas – professeur de religion orthodoxe de la 1re à la 6e secondaire.

Présentation du projet :

Absilissimo est le journal de l'Athénée Jean Absil. Ce journal paraît trois fois par an et est distribué à l'ensemble des élèves de l'école. Y participer n'est pas obligatoire.

A l'origine existait un autre journal qui avait pour principale vocation de rendre compte des activités et initiatives originales qui se déroulaient en classe. Cette version était alors gérée par un professeur de l'école. Ce journal faisait preuve de bien peu d'intérêt de la part des élèves.

De ce constat, Mme Bamps a lancé l'idée que ce soit les élèves eux-mêmes qui s'occupent de

la rédaction et de la publication de leur périodique. Un appel d'offres a alors été lancé et une réunion s'est organisée avec des élèves bénévoles pour créer un nouveau journal. Cette nouvelle version existe depuis 4 ans.

Au niveau de l'organisation du journal, celui-ci est essentiellement élaboré sur le temps de midi par les élèves rédacteurs, au sein même du local « Absilissimo ».

Le recrutement des rédacteurs reste prédominant pour la « survie » du journal. De manière récurrente, il faut bien souvent attendre que le premier numéro de l'année scolaire soit édité et distribué au sein de l'école pour créer une émulation et susciter des vocations de rédacteurs.

Les élèves participants sont issus de toutes les classes du secondaire et sont encadrés par Mme Bamps qui fait le lien entre les divers acteurs du projet.

Les élèves participants au journal restent une minorité de la population globale de l'école, mais ces élèves bénévoles arrivent bien souvent à mobiliser d'autres élèves pour certains événements (photographies, maquillages, reportages, ...). C'est le bouche-à-oreille qui fonctionne.

L'idée majeure du journal est d'essayer de publier de tout sans pour autant laisser tout passer, tant au niveau de la qualité littéraire que du contenu. C'est dans ce domaine de la qualité intrinsèque du journal que Mme Bamps joue son rôle d'encadrante. En effet, celle-ci assure un rôle de secrétaire de rédaction au sein du journal tout en gérant et coordonnant l'édition, et ce, en centralisant les informations entre les différents élèves participants au projet.

Les rubriques du journal varient en fonction des élèves qui s'investissent dans le journal (les rubriques dépendent fortement des affinités des élèves).

La nouveauté de cette année est de créer un mini journal au sein même du journal.

Pour ce qui est de la mise en page, elle a lieu sur le temps de midi, durant la permanence au local « Absilissimo ».

Apports et ambitions du projet :

Ce journal représente essentiellement un espace créatif pour les élèves tant du point de vue de la photographie, que du dessin, de la rédaction, de la critique littéraire, ...

L'Absilissimo permet de créer quelque chose en dehors du temps des cours.

Le journal donne des envies et suscite des vocations au sein des élèves. Il permet aux élèves d'évoluer, de grandir car il représente un espace d'expression unique et ouvert. La notion de plaisir reste également centrale dans la rédaction du journal : chaque personne prenant part au projet y trouve une source de bien-être et donc de plaisir personnel.

Participer au journal permet aussi d'acquérir un esprit critique, de vérifier les sources, ... C'est aussi un journal dans lequel on aborde des sujets qui créent une polémique (par exemple, Joe Van Holsbeeck). Le préfet écrit également des éditoriaux.

Au niveau plus interpersonnel, le journal Absilissimo permet de susciter des rencontres au sein de l'école, tant parmi les élèves qu'entre les élèves et les professeurs. En effet, la relation profs-élèves est fortement modifiée car elle se déroule dans un autre contexte de travail. On se trouve des goûts communs. Par ailleurs, des affinités peuvent se créer entre les divers acteurs du journal et créer ainsi de nouvelles relations qui ne se seraient jamais tissées autrement. Mme Bamps est toujours émerveillée par les découvertes des élèves.

Le journal crée des liens entre les élèves et, en même temps, il représente l'école à travers son contenu et ses acteurs. Le journal assure donc un rôle fédérateur important au sein de l'infrastructure scolaire.

Elèves interviewés et participant au projet :

Julien Sharll (1re), François Seys (3e), Micha Masson (1re), Martin Hullebroeck (5e), Noémi Degavre (5e) et Louise Walker (5e)

Une des motivations avancées par les élèves interviewés : la présence de copains au sein de l'activité.

Les élèves de 1re avaient entendu parler du journal lors de leur inscription dans l'école et trouvait ça chouette d'y participer. Cela leur a également permis de s'intégrer dans un groupe.

Ce qui plaît à François, c'est d'être amené à parler à plein de gens, avec les professeurs, mais sous d'autres rapports.

Pour Martin, c'était l'occasion de partager ses dessins. Il s'occupe donc surtout de l'illustration. Cela permet aussi de faire connaissance avec des élèves d'autres classes, d'âges différents.

Pour Noémi et Louise, l'Absillisimo est une bonne expérience pour savoir si elles veulent faire des études de journalisme par la suite. Ca leur paraissait aussi important d'aider à la conception du journal de l'école où elle passe 36 heures par semaine de leur vie.

Par contre, tous déplorent quelque peu le manque de retours reçus après parution, seuls les amis disent ce qu'ils pensent de leur réalisation. Les lecteurs lisent uniquement les avis qui les intéressent.

PROJET N°2 : Les activités du temps de midi à la bibliothèque – Internet (AR Jean Absil)

En résumé:

ouverture de la bibliothèque et accès à Internet, sur le temps de midi, pour tous les élèves de l'école.

Professeur interviewé :

Mme Nathalie Bergman – professeur de français en 1re, 2e et 3e secondaire.

Présentation du projet :

Durant la pause de midi, l'école met sa bibliothèque à la disposition des élèves souhaitant étudier, faire leurs devoirs ou tout simplement s'informer de manière autonome.

Cette disponibilité de la bibliothèque rencontre un franc succès. En effet, sur le temps de midi, la bibliothèque est remplie d'élèves.

Apports et ambitions du projet :

L'ouverture de la bibliothèque sur le temps de midi permet essentiellement aux élèves ayant de nombreuses activités extrascolaires de prendre un peu d'avance sur leur emploi du temps en effectuant leurs devoirs et recherches « à l'avance ». Ceci favorise la possibilité pour eux de s'investir dans divers domaines externes à l'école.

Interview de Laurent Hacourt – élève de 2e secondaire

Les heures de midi à la bibliothèque offrent la possibilité aux élèves de prendre de l'avance sur

leur horaire parfois chargé en activités extrascolaires. Ainsi, Laurent précise que ces heures lui permettent d'avancer dans ses devoirs, car il suit des cours de solfège à l'académie après l'école, et a donc moins de temps à y consacrer.

PROJET N°3 : Les activités musique (AR Jean Absil)

En résumé :

audition d'élèves jouant un instrument de musique (piano, violon, etc.) en vue de la formation d'un groupe; pour tous les élèves de l'école ; le groupe est constitué d'environ 20 élèves ; l'année scolaire passée, répétition trois fois par semaine durant les trois mois qui ont précédé la fête de l'école ; le professeur conseille et « oblige » les élèves à retravailler certains passages, et fixe des échéances ; objectifs : partager des moments avec les élèves en dehors du contexte scolaire, jouer de la musique ensemble, être complices,...

Professeur interviewé et responsable du projet :

Mme Nathalie Bergman – professeur de français en 1re, 2e et 3e secondaire.

Présentation du projet :

A l'occasion de la fête de l'école, de nombreux professeurs sont mis à contribution afin de mettre sur pied une activité. Evidemment, cette contribution des professeurs dépend fortement de leurs affinités et de leurs passions personnelles. Dans le cas de Mme Bergman, l'option s'est très rapidement portée sur la musique. En effet, pratiquant elle-même le piano, elle a rapidement mis sur pied une activité musicale.

Les répétitions pour cet événement ont été organisées sur le temps de midi et ont lieu depuis un an.

A côté des instruments de musique, il y a également une chorale qui s'est formée à l'occasion des concerts de la fête de l'école.

A noter également que M. Capelle a lancé le « passeport piano » qui permet aux élèves d'aller jouer, à la pause de midi, sur un piano remis en état. A la présentation de ce passeport, n'importe quel professeur peut ouvrir le local à l'élève.

Apports et ambitions du projet :

L'apport essentiel de ce projet de concert pour la fête de l'école reste la valorisation des élèves. De plus, les répétitions sont autant d'occasion de créer un autre contact avec les élèves, une relation élèves – professeurs basée avant tout sur leur passion commune et non sur des contingences scolaires.

La concrétisation de ce projet, à travers le concert, représente également un moyen de valorisation pour ces élèves : ils se produisent devant leurs camarades de classe et se mettent finalement eux-mêmes en scène aux yeux de tous.

Interview de Laurent Hacourt – élève de 2e secondaire participant aux activités « musique ».

Laurent joue de la guitare. Ce qui est important pour lui, c'est de jouer dans son école et devant ses amis. Ces concerts lui permettent également d'avoir plus confiance en lui.

PROJET N°4 : Activités sportives sur le temps de midi (AR Jean Absil)

En résumé:

à partir de 12h15, différentes disciplines sportives sont proposées à tous les élèves de l'école

(tennis de table, badminton, volley ball, handball, basket ball, football et aérobic) ; certains professeurs participent également à ces activités.

Professeur interviewé et responsable du projet :

M. Jacques Reekmans – professeur d'éducation physique en 1re et 2e secondaire.

Présentation du projet :

De manière générale, des activités sportives sont organisées sur le temps de midi pour l'ensemble des élèves de l'établissement. Ces activités existent depuis au moins 25 ans.

Les élèves qui y participent, librement, sont de toutes les classes, mais on remarque une scission entre les filles et les garçons en fonction des sports proposés (par exemple, le foot attire plus de garçons que de filles et le fitness, inversement, attire plus les filles que les garçons).

Par ailleurs, la différence d'âge des participants peut être importante au sein même d'un groupe de participants. C'est pour cette raison que, pour certaines activités sportives particulières, le professeur préfère scinder le groupe en deux sous-groupes.

La motivation majeure des élèves reste principalement l'amusement et la possibilité de se dépenser sur le temps de midi.

Interview de Nicolas Cocquelet, élève de 6e secondaire

Au sujet des activités sportives organisées tout au long de l'année sur le temps de midi, Nicolas Cocquelet insiste sur le fait que « cela permet de faire la promotion du sport à l'école, c'est important ! En plus, cela conduit à rencontrer des élèves des autres années, ce qui n'arriverait pas autrement ».

PROJET N°5 : Ateliers du Théâtre du Pré-Vert (AR Jean Absil)

En résumé :

cette compagnie théâtrale extérieure à l'école anime des ateliers dans les locaux de l'école, d'octobre à mai.

Cette activité s'adresse aux jeunes de 8 à 18 ans (+/- 950 jeunes dont un tiers de l'école).

La compagnie théâtrale fait tout, l'école met ses locaux à sa disposition.

Apport du projet :

Les synergies avec le monde extérieur sont parfois très simples à organiser et tout le monde peut en bénéficier.

PROJET N°6 : Le Conseil de participation (AR Jean Absil)

En résumé :

lieu de rencontre et d'échanges de toute la communauté scolaire au sens large. Le Conseil de participation se réunit trois fois par an et est composé de 12 élèves de toutes les classes, 12 enseignants, 12 parents, des représentants du personnel ouvrier, de la direction et autres membres associés (commune, amicale,...).

Les réunions du Conseil permettent à chaque composante de l'école de proposer de nouveaux projets.

Apport du projet :

La dynamique des réunions et la convivialité (une fois par an, le Conseil est suivi d'un repas où les « vieux » paient pour les « jeunes »).

PROJET N°7 : Le Consilium (AR Jean Absil)

En résumé :

pour tous les élèves de 1re ; leur expliquer les règles de l'école, les fonctionnements divers (bulletin, fête, repas, objets trouvés, photos,...), la méthode de travail (préparer les révisions, les examens, comment fonctionne la mémoire, gérer le cartable, le casier, le cadenas), la gestion des conflits, l'ambiance de classe, les relations élèves-professeurs, l'élection des délégués de classe, le professeur de guidance, l'évacuation de l'école, le logo de l'école, la sécurité routière, l'information sur le racket, etc. ; le consilium dure une période de 50 minutes par semaine et par classe, et ce durant toute l'année ; l'adulte tente de rendre les élèves le plus actif possible ; objectifs : favoriser la relation et l'échange humain.

Personne interviewée et responsable du projet :

M. Patrick Dewolf - éducateur

Le consilium est le système d'information des élèves sur la vie en communauté dans l'enceinte de l'école. Il existe depuis quatre ans. A l'origine, ce système d'information s'appelait « Méthode de travail ».

Concrètement, le consilium est une activité d'une période de cours (50 minutes) par semaine pour toutes les premières secondaires durant laquelle on informe les élèves de toutes les activités de l'école, des élections des délégués de classe, du système des achats de tickets-repas et collations de midi, du système de professeur de guidance, ... C'est également l'occasion pour les éducateurs d'expliquer aux enfants comment s'organiser efficacement pour les révisions d'examens, d'informer sur la sécurité routière, ... Bref, les sujets abordés durant cette heure hebdomadaire sont très vastes ; c'est toute la vie de l'école, de la communauté scolaire, qui y est passée en revue. Par exemple, l'équipe Oxfam vient présenter son projet. Parfois, des intervenants extérieurs participent au Consilium (ex. : pour expliquer le système de délégués de classe).

La relation qui se tisse entre les élèves et M. Dewolf reste privilégiée et spécifique, car M. Dewolf est éducateur et non professeur, la relation est donc fondamentalement différente et les élèves se confient plus facilement et sans tabous. Par ailleurs, le fait que ce consilium s'adresse à des 1res secondaires permet d'organiser le lien, la passation entre le primaire et le secondaire qui reste parfois problématique et délicat pour de nombreux enfants.

PROJET N°8 : Echanges linguistiques (AR Jean Absil)

En résumé :

échanges linguistiques avec une école hollandaise (précédemment, cela s'était fait avec une école irlandaise). L'année prochaine, ces échanges auront lieu avec une école allemande. Ces échanges consistent en l'accueil d'étrangers pendant une semaine en Belgique et les élèves de l'Athénée partent une semaine à l'étranger.

Ils s'adressent aux élèves de 4e et 5e secondaire qui réalisent le projet, tout en étant encadrés par les adultes.

Apport du projet :

Etre dans une famille à l'étranger est toujours un grand dépaysement.

PROJET N°9 : Ecolabel (AR Jean Absil)

En résumé :

projet qui s'inscrit dans la déclaration de politique environnementale suivi par l'école et l'association des parents ; gérer sainement la consommation d'eau et d'énergie, le tri des déchets, l'utilisation de produits écologiques et l'amélioration du cadre de vie ; ce projet s'adresse à toute la communauté éducative (professeurs, élèves, éducateurs, personnels administratif et d'entretien) ; le projet est relancé chaque année avec un nouveau plan d'action ; les jeunes prennent en charge le projet avec l'aide d'un comité de pilotage composé de représentants de professeurs, de l'association des parents, de l'administration et d'un partenaire extérieur (asbl Coren) ; objectifs : la mobilisation générale de la communauté éducative en vue de changer le cadre de vie à l'école pour le rendre meilleur et respectueux du développement durable, la motivation des élèves qui démontre leurs implications effective et démocratique dans tout ce qui concerne le respect de l'environnement et l'amélioration de la communication entre les membres de cette communauté éducative.

Professeurs interviewés et responsables du projet :

M. Abdenebi El Mezrichi – professeur de religion islamique de la 1^{re} à la 6^e secondaire, et Mme Pénélope Psallas, professeur de religion orthodoxe de la 1^{re} à la 6^e secondaire

Présentation du projet :

Le projet Ecolabel existe depuis trois ans au sein de l'école, l'objectif étant de créer une école éco-dynamique labellisée par l'IBGE.

L'association de parents est très impliquée dans ce projet de sensibilisation écologique. En effet, il y a trois ans, l'association de parents a organisé une journée thématique sur l'eau. De cet événement a germé l'idée de faire un projet global sur l'écologie, le développement durable à l'école.

Une importance a été accordée au développement d'un projet en harmonie avec la philosophie de l'école et à la conciliation des différentes envies des acteurs du projet. De plus, à l'origine de l'Ecolabel, il y avait une réelle demande pour gérer la question du tri des déchets au sein de l'école.

A partir de cette prise de conscience de l'importance de l'écologie est née la nécessité de sensibiliser et d'éduquer à l'écologie et au recyclage.

Par ailleurs, le projet a rapidement pu bénéficier d'un soutien financier de la part de la Cocof (Anim'Action) via l'aide et l'implication de l'asbl Coren (qui deviendra le partenaire privilégié du projet Ecolabel dans l'école). En effet, la condition sine qua non pour obtenir un soutien financier de la part de la Cocof était d'être chapeauté par une asbl externe. En pratique, la Cocof attribue un subside de 4500 euros au projet (argent que l'école a entièrement reversé à l'asbl Coren pour son travail effectué au sein de l'école). La commune d'Etterbeek accorde également une intervention de 700 euros.

L'asbl Coren est le partenaire idéal dans le projet Ecolabel. Les représentants de Coren viennent régulièrement dans l'école pour sensibiliser les élèves et mettre en place des projets d'écologie au sein de l'établissement. D'ailleurs, lors de notre enquête de terrain, nous avons pu assister à une réunion entre les acteurs du projet au sein de l'école (professeurs, élèves,

parents) et un représentant de l'asbl.

Les élèves impliqués dans le projet ont effectué un audit, un état des lieux des usages faits dans l'école d'un point de vue purement écologique (chauffage des locaux, mobilité aux abords de l'école, ...). A partir de cet audit, ils ont planifié un plan d'action précis ayant pour but d'améliorer les pratiques écologiques au sein de l'école. Ce plan d'action était planifié sur une année scolaire.

Pour chaque thématique écologique marquante, les élèves essaient de créer des événements marquants. C'est ainsi que l'école a vécu, par exemple, la journée sans sodas, la journée sans chauffage, la journée de tri de déchets, des enquêtes sur la mobilité (les résultats de l'enquête étant ensuite envoyés à la STIB pour une meilleure organisation du réseau des transports en commun aux abords de l'école), la journée verte, ...

Dans ce système de journée à thème, toute l'école participe à l'action écologique, mais l'organisation de ces événements reste le fruit du travail des élèves de 1^{re} secondaire.

A côté de ces événements « chocs », des actions écologiques sont mises en place toute l'année (comme le tri des déchets ou l'installation de fontaines d'eau par exemple).

Le but du projet reste bien entendu de sensibiliser le plus grand nombre à l'écologie mais également, en « petit plus », d'obtenir le label Eco-dynamique attribué par Bruxelles-Environnement IBGE.

L'organisation d'Ecolabel est entre les mains de M. El Mezrichi, en tant que coordinateur du projet, mais surtout des élèves impliqués dans le projet. Ces élèves relèvent tout au long de l'année les problèmes écologiques qui peuvent surgir au sein de l'école. A partir de ces sujets polémiques, certains professeurs se sont proposés de traiter de la problématique au sein de leur cours dans le but de susciter une meilleure écologie à l'école. Cette démarche des professeurs n'est pas toujours évidente car chaque projet « éco » demande beaucoup de mobilisation et d'investissement de leur part.

A côté de cela existe un groupe d'élèves particulièrement impliqué dans le projet : la « Brigade 14 ». Cette brigade est composée de 12 élèves de 4^e secondaire et de 2 élèves de 6^e secondaire. Cette brigade est autonome et s'assure que les actions écologiques menées au sein de l'école soient respectées tout au long de l'année. Lors de la réunion à laquelle nous avons assisté, la Brigade a présenté son plan d'action pour 2007-2008 en matière de tri des déchets (poubelles, sensibilisation, utilisation de papier recyclé, affiches, panneaux), de cadre de vie (toilettes, douches des vestiaires, coin vert dans la cafétéria via un concours de décoration,...), d'eau (journée sans soda, produits d'entretien non polluants, fontaines d'eau), d'énergie (vannes de radiateurs manquants, gaspillage,...), et de mobilité (co-voiturage,...).

La rentrée scolaire a été l'occasion pour la brigade de former et de sensibiliser les nouveaux venus à l'écologie. En effet, la direction a décidé de consacrer l'après-midi du premier jour de la rentrée scolaire à la Brigade 14 qui a mis sur pied, pour l'occasion, pas moins de 5 activités basées sur une sensibilisation à l'écologie.

Interview de Fanny Berquin, élève de 4^e et porte-parole de la Brigade 14

L'année passée, un éducateur a contacté la classe de Fanny car il avait besoin d'aide pour le tri des déchets. Une bonne partie de cette classe s'est montrée enthousiaste et s'est investie. Elle a jeté des déchets partout par terre pour sensibiliser les élèves de l'école. Les élèves impliqués

avaient tous un gilet orange avec l'inscription « tri des déchets ». C'est ainsi qu'est née la Brigade 14, composée de 12 élèves de 4^e et de 2 de rhéto.

A la rentrée scolaire, la Brigade a sensibilisé les 1^{res}. Elle leur a présenté l'Ecolabel et a mis en place des activités avec eux.

Fanny est le porte-parole et le fer de lance de cette brigade. Elle essaie de pousser les membres au maximum, de renforcer leur motivation pour sensibiliser les autres élèves de l'école.

La brigade est chapeautée par M. El Mezrichi, mais Fanny doit gérer elle-même toute l'organisation (réunions, écrits, actions). Elle avoue donc que ce projet lui prend énormément de temps, mais s'enthousiasme à l'évocation de l'accueil des 1^{res}. Comme la brigade débute, elle n'a pas encore eu les retours escomptés, mais a pu constater des changements. Par exemple, concernant l'état des poubelles en classe, la brigade accorde des panneaux verts ou rouges. En trois semaines, les poubelles étaient pour la plupart en état et le tri était correctement effectué.

Ce projet rend les élèves de la brigade responsables, ils savent qu'ils servent à quelque chose, que les autres comptent sur eux, donc ils ont envie que ça fonctionne.

PROJET N°10 : La fête de l'école (AR Jean Absil)

En résumé :

fête de type fancy-fair (stands thématiques, spectacles, concours, soirée dansante) ; pour les élèves, les familles, les amis de l'école ; la fête a lieu une fois par an dans le courant du mois de mars ; les professeurs encadrent les activités des jeunes, les élèves exposent leurs talents ou leurs activités au sein de l'école ; objectifs : aspect festif et collectif de la fête, la fête voyant son succès grandir d'année en année.

Personnes interviewées et responsables du projet :

M. Jean Naessens – administrateur de l'Athénée Royal Jean Absil, et Marc Poncin – éducateur économe de l'école.

Présentation du projet :

La fête de l'école est un événement qui a évolué en dix ans. En effet, à l'origine, la fête de l'école était avant tout une fête d'initiation avec spectacles. Cette formule exigeait énormément de travail de la part des professeurs organisateurs et engendrait beaucoup de stress pour monter les spectacles. C'est pourquoi cet événement s'est petit à petit transformé en fête de fin d'année traditionnelle (fancy-fair), avec des stands créés par les élèves eux-mêmes (vente de produits, présentation de travaux,...). Seule la partie spectacle a survécu de la version originale de la fête. Les élèves sont auditionnés par les professeurs (chant, danse, sketches,...).

La fête de l'école reste également l'occasion pour l'ensemble des autres projets de l'école de se mettre en avant (Mini entreprises, Oxfam, ...).

La fête se déroule au mois de mars, mais son organisation nécessite un investissement dès le mois de septembre. Le rôle de M. Naessens est de coordonner l'organisation pour que, entre autres, tout le monde dispose du matériel requis.

Au niveau de l'organisation de l'événement, la fête fonctionne via un appel à projets envers les élèves de l'école afin de « recruter » des volontaires pour l'organisation des stands et des divers événements du jour. Les élèves sont donc impliqués volontairement dans le projet, il n'y a aucune obligation de participation. De plus, chaque élève est chapeauté par un professeur afin

de mener à bien ses activités.

A noter que l'association des parents s'investit également massivement dans l'organisation de la fête.

Apports et ambitions du projet :

Cette fête constitue un des événements phares de l'année. C'est un moment qui est attendu par l'ensemble de la communauté scolaire. Cette fête est aussi très populaire car elle se termine par une soirée dansante.

Cette fête et la soirée dansante restent des événements très cadrés par l'organisation de l'école, car l'objectif principal de l'événement est de toucher les plus petits et donc d'assurer un maximum de sécurité aux enfants et aux parents (ne pas accueillir des enfants extérieurs, ...). De manière globale, on constate que la fête de l'école n'est pas un événement qui touche les 5e et les 6e secondaires, c'est réellement une fête qui plaît aux plus jeunes.

Un autre apport de la fête de l'école est qu'elle donne l'occasion aux parents et aux professeurs de se rencontrer dans un cadre convivial et festif. D'un autre point de vue, cette fête offre aussi la possibilité aux parents de voir l'envers du décor, de découvrir l'école de leurs enfants sous un autre aspect. Mais, cette fête n'est pas forcément « liante » au niveau des élèves.

PROJET N°11 : Jeunesses musicales (AR Jean Absil)

En résumé :

concerts donnés par les Jeunesses musicales, pendant 50 minutes sur le temps de midi à l'école, et ce plusieurs fois par an.

Ces concerts sont accessibles à toute la communauté éducative (élèves, professeurs,...).

La direction de l'établissement organise ces événements.

Apport du projet :

Cela permet de faire entrer la culture à l'école d'une manière totalement libre et non scolaire, puisqu'il n'y a aucune obligation d'assister à ces concerts.

PROJET N°12 : La journée thématique (AR Jean Absil)

En résumé :

organisation par l'association des parents d'une journée sur un thème particulier avec conférences, activités, spectacles, ... - pour tous les élèves de l'école, qui n'ont pas cours ce jour-là.

Personnes interviewées et responsables du projet :

M. Marc Osterrieth, président de l'association des parents, et Mme Carine Gillis, secrétaire de l'association des parents

Présentation du projet :

La journée thématique a été créée à l'initiative de l'association de parents suite aux attentats du 11 septembre. Pour en parler, les parents de l'époque ont mis sur pied la première journée thématique intitulée « Maux de guerre, maux de paix ».

Chaque journée thématique débouche sur quelque chose de concret dans l'école, ce qui motive l'association à continuer le projet.

Les autres journées ont eu pour thème :

- la violence (qui a débouché sur la visite des lieux de cultes pour les 1res, ce qui s'est pérennisé par la suite) ;
- un nouveau regard sur la personne handicapée (deux élèves aveugles ont ensuite été accueillis dans l'école) ;
- les assuétudes ;
- l'environnement (qui a débouché sur l'Ecolabel) ;
- moi et les autres (s'en est suivie une formation des 1res sur les délégués de classe).

Le thème de cette année sera « l'amour », une sorte de « moi et les autres », mais de manière plus intime, plus personnelle.

Organisation et apports du projet :

Le préfet choisit la date de la journée (mars-avril). L'école est à l'entière disposition de l'association des parents, les élèves n'ont pas cours. Des associations, des spectacles, des animations viennent dans l'école.

Le but est de sensibiliser les élèves, de les faire réfléchir sur un thème de société, pour que celui-ci devienne le thème de l'année.

Ce jour-là, tous les élèves participent à trois types d'activités :

- des spectacles (qui donnent lieu, par la suite, à des discussions et des échanges de vue avec les élèves) ;
- des conférences (des associations viennent discuter d'un thème dans les classes) ;
- des activités via des associations (jeux de coopération, jeux de rôle,...).

L'association de parents a tenté d'impliquer les élèves dans l'organisation des journées thématiques, mais cela ne fonctionne pas. L'association l'organise donc seule. Cette journée est vécue de manière plus festive par les élèves.

C'est un énorme projet qui demande beaucoup d'investissement et plusieurs mois de préparation. Il faut savoir que 120 animations ont lieu le même jour dans l'école.

Avant le jour J, l'association de parents annonce le thème aux élèves, leur fournit un descriptif de l'animation à laquelle ils vont assister. Un dossier (avec description des associations participantes, etc.) est remis à chaque professeur et dans chaque classe. Certaines années, un dossier pédagogique est réalisé.

Le jour même, les élèves ne savent quand même pas à quoi ils s'attendent, mais ils sont réceptifs car ce sont de chouettes élèves. Bien entendu, ils préfèrent les activités interactives plutôt que les activités ex cathedra. Les activités qui les conscientisent davantage sont celles dans lesquelles ils peuvent s'impliquer et participer.

En général, cette journée est un « one shot ». Une suite indirecte est donnée par l'école, mais les élèves n'ont pas de demande particulière. Toutefois, le feed-back est toujours positif. Le but n'est d'ailleurs pas scolaire. Les organisateurs désirent que les élèves s'intéressent et s'amusent. Si ces derniers ont été sensibilisés par un aspect de la problématique, alors c'est une victoire pour les organisateurs.

PROJET N°13 : Matinée sportive (AR Jean Absil)

En résumé :

une matinée sportive après les examens de Noël et une après les examens de juin.

Cette matinée sportive s'adresse aux élèves des trois premières années.
Les professeurs d'éducation physique organisent, les élèves choisissent librement les activités.

Apport du projet :

Le défoulement physique après le stress des examens.

PROJET N°14 : Mini entreprises (AR Jean Absil)

En résumé :

création, par les élèves, d'une entreprise à rentabiliser ; création de l'entreprise, de ses statuts ; conception d'un produit à développer ; pour les rhétoriciens désireux d'entreprendre le projet ; le projet dure environ 7 mois ; l'adulte encadre, explique les statuts, le fonctionnement, le jeune fait tout le reste ; objectifs : la responsabilisation, l'engagement, la confrontation au réel.

Professeur interviewé :

Mme Nicole Lewalle – professeur de français en 5e et 6e secondaire

Présentation du projet :

Le projet « Mini entreprises » est un projet géré par les rhétos et coordonné par l'asbl « Les Jeunes entreprises » qui organise les mini entreprises au sein des écoles. Il n'y a cependant aucun professeur qui chapeaute le projet.

Le projet « Mini entreprises » est une « activité intelligente » dans le sens où c'est aux élèves de créer leur propre entreprise et de la mener à bien.

Chaque équipe (de plus ou moins 10 élèves) peut présenter un concours et le meilleur projet sera récompensé par la remise d'un diplôme qui représente un faire-valoir dans leur parcours scolaire.

Ce projet existe depuis une vingtaine d'années et rassemble essentiellement les élèves de rhétorique les plus motivés, les plus actifs et les plus dynamiques au sein de l'école.

Les mini entreprises rencontrent un franc succès au sein de l'école : l'année passée, on a pu dénombrier 5 mini entreprises.

Organisation du projet :

Ces projets sont de réelles entreprises avec des actions achetées par des tiers (des profs, des parents, des élèves, ...) et, à la fin de l'année, ils reçoivent les dividendes. Les élèves gèrent l'entièreté du projet avec le soutien de l'asbl extérieure qui assure un rôle de coordination au sein de chaque équipe.

Les élèves doivent créer un produit innovant et attrayant (ex : un caleçon avec une poche enfermant un préservatif, bougies, bijoux, ...). Ils doivent ensuite le vendre pour rentabiliser l'entreprise.

L'ambition du projet :

L'idée majeure du projet « Mini entreprises » est de confronter les élèves à la réalité de terrain, à les sortir du cercle fermé de l'école afin de rencontrer les difficultés et les contingences de la vie de tous les jours. Cette confrontation peut être heureuse ou malheureuse : si un produit ne se vend pas c'est la « faute » de l'équipe, du projet en lui-même (erreur de management, d'étude de marché, de production, le produit ne répond pas aux demandes extérieures, ...).

Ce qui prime, c'est ce que font les élèves de manière globale. Mettre sur pied un tel projet d'entreprise est colossal et c'est sa concrétisation qui est importante.

Interview de Jill De Muelenaere – élève de 6e secondaire participant au projet « Mini entreprises »
Il existe différents projets regroupant 10 à 15 élèves ainsi qu'un conseiller qui permet de guider un minimum chaque projet et qui vient à chaque réunion. Chaque groupe compte divers postes stratégiques au sein de l'entreprise (tels que les administrateurs, ...).
Pour mener à bien les projets, chaque groupe se rencontre une fois par semaine.

La mini entreprise est organisée comme une réelle entreprise avec ses réunions, assemblées générales, ses actions à vendre, ... où chaque représentant du groupe doit faire le bilan du poste pris en charge au sein du projet global.
Le projet de Jill est un projet « mini musical » et a donc la spécificité de ne pas avoir de produit à vendre, mais plutôt des performances musicales à proposer à l'école.

L'apport majeur de ce projet est d'observer et de participer activement à l'organisation d'une entreprise, de gérer les ressources humaines sous-jacentes (comment gérer les conflits émergents, ...), ainsi que de mettre en pratique l'organisation de réels événements au sein de l'école. Autre motivation pour Jill : les mini entreprises ne se font qu'en rhéto et il faut y participer au moins une fois...

L'intérêt que l'on peut également y voir est la possibilité de participer au concours général des mini entreprises permettant aux élèves d'obtenir un certificat, très valorisant pour eux.

PROJET N°15 : Opération « carrières » (AR Jean Absil)

En résumé :

rencontres entre les élèves des classes terminales et des parents qui parlent de leur profession.

200 parents et 250 élèves participent à ce projet qui a lieu une soirée par an. 600 rendez-vous sont pris. L'association des parents organise l'inventaire des métiers et leur descriptif.

Apport du projet :

L'enthousiasme de très nombreux parents de partager leurs expériences professionnelles.

PROJET N°16 : Opération Niger (AR Jean Absil)

En résumé :

rassembler du matériel et du mobilier scolaires pour une école au Niger. Ce matériel a été récolté pendant environ 6 mois et expédié par container. La réception a été vérifiée sur place par un membre de l'association des parents – les élèves mobilisés étaient essentiellement les élèves d'une classe de 3e (24), leur professeur de géographie et un parent – les élèves ont fait la publicité et ont récolté le matériel, les adultes ont coordonné le projet et obtenu les autorisations officielles – partant d'une classe, toute l'école a été concernée par le projet qui a vraiment été mené à terme.

Professeur interviewé et coordinateur du projet :

M. Christophe Besure – professeur de sciences et de géographie en 1^{re} et 2^e secondaire.

Présentation du projet :

L'opération Niger a consisté en une collecte de matériel scolaire qui s'est déroulée durant l'an-

née scolaire 2005-2006.

L'origine du projet est née lors d'un voyage au Niger par une élève de 3e secondaire, Charlotte Hissel. Pendant ce voyage, Charlotte Hissel a pu prendre connaissance des conditions défavorables de l'enseignement au Niger ainsi que de l'extrême pauvreté de ses habitants.

De retour à l'école, elle en a fait part à M. Besure et ses camarades de classe. De ces discussions a émergé l'idée de mettre sur pied une opération de collecte de matériel scolaire au sein de l'école, ainsi que dans une école primaire d'Evere (La Source). Ce matériel serait ensuite directement redistribué au Niger, dans les écoles les plus défavorisées, par l'intermédiaire du papa de Charlotte qui se rendrait sur place pour s'assurer de la bonne réception du container et de la bonne utilisation du matériel expédié. Le 18 février 2007, la totalité du matériel récolté a été remis aux responsables de l'école de Sargane au Niger. Au final, l'école a pu bénéficier du matériel récolté (livres, bancs, matériel sportif, jeux, ...), tant au niveau primaire que secondaire.

Roland Hissel, le papa de Charlotte, a été invité à participer à la réception officielle du matériel aux côtés de l'Attaché de Coopération de l'Ambassade de Belgique, du ministre nigérien de l'Education de base et de l'Alphabétisation, du maire de la communauté urbaine de Ouallam et de nombreux notables.

Organisation et philosophie du projet :

Une fois l'opération pensée, les élèves de la classe de 3e secondaire de M. Besure se sont organisés pour planifier la collecte du matériel scolaire au sein de l'école. Cette collecte a duré 6-7 mois. Ces élèves sont évidemment tous venus volontairement pour participer au projet, la collecte n'était pas une activité scolaire obligatoire. D'ailleurs, si la collecte avait été imposée par l'école ou un professeur, ce n'est pas certain qu'elle aurait aussi bien fonctionné.

Le noyau central d'élèves volontaires était composé de 6 à 7 personnes qui ont entièrement géré l'organisation de la collecte, M. Besure était juste là pour chapeauter l'opération.

La fête de l'école a également été l'occasion pour ces élèves de faire la publicité de l'opération. A la fin de la collecte, les élèves ont aussi aidé à charger un camion.

L'ambition majeure du projet réside évidemment dans la prise de conscience des inégalités nord-sud et donc de l'importance de l'action de la coopération au développement au niveau mondial.

Difficultés rencontrées :

La difficulté majeure du projet résidait dans l'expédition du matériel au Niger. En effet, le transport reste extrêmement onéreux et, s'ils avaient dû payer les frais d'expédition, le projet aurait été une réelle perte financière (autant envoyer directement de l'argent sur place).

L'astuce était dès lors de trouver le moyen d'expédier le matériel à moindre coût. Ce fut le cas car le groupe d'élèves investis dans le projet, avec la collaboration du papa de Charlotte Hissel, a trouvé un container gratuit leur permettant d'envoyer l'entièreté du matériel sans le moindre frais.

Une fois le container trouvé, il a fallu énormément de temps pour l'expédier au Niger car l'opération nécessitait le soutien et l'aide de la Coopération au développement et donc beaucoup de démarches administratives à assurer avant le départ.

Interview de Charlotte Hissel – élève de 5e secondaire, instigatrice du projet Niger

L'idée de base venait de mon papa et de notre voyage au Niger. Ce voyage a été l'occasion de prendre pleinement conscience de la pauvreté du pays et donc de l'importance d'agir pour

aider les enfants du pays.

Sur l'apport du projet, Charlotte insiste sur l'importance de se sentir actif au sein de la société et de l'ensemble du monde à travers la coopération nord-sud.

L'après projet fut sans doute moins valorisant pour les élèves participants. En effet, les élèves du Niger pensaient qu'on leur enverrait encore du matériel, et donc la relation et la correspondance sont finalement restées assez unilatérales.

PROJET N°17 : OXFAM (AR Jean Absil)

En résumé :

« Magasin Oxfam », vente de produits à toutes les récréations, et ce toute l'année – l'équipe Oxfam est composée d'une vingtaine d'élèves des classes supérieures – le projet a été lancé par un professeur, mais les élèves se le sont totalement approprié et fonctionnent de manière autonome – les élèves apprécient que ce projet soit vraiment le leur et que le renouvellement de l'équipe fonctionne très bien.

Aucun professeur ne chapeaute réellement ce projet qui est entièrement pris en charge par les élèves. Lors de notre enquête de terrain, nous avons rencontré deux élèves qui tenaient le magasin Oxfam sur le temps de midi, au sein de la cafétéria de l'école.

Elèves interviewés :

Martin Hullebroeck – élève de 5e secondaire, et Pham Phuomg – élève de 6e secondaire

Le magasin Oxfam a été créé par les élèves il y a 3-4 ans au sein de l'école.

Au niveau organisationnel, le magasin Oxfam est géré par une coordinatrice, une élève de 6e secondaire, qui gère essentiellement le stock de marchandises ainsi qu'une série de vendeurs volontaires au sein de l'école. Le magasin nécessite deux vendeurs le matin et deux vendeurs pour le temps de midi et ouvre toute la semaine. L'investissement reste donc conséquent pour les élèves.

Au niveau général, il y a tout de même un professeur, M. Dive, qui chapeaute l'ensemble de l'action, mais ce professeur garde uniquement une fonction « officielle » afin de rendre des comptes à la direction de l'école, c'est lui qui prend les « risques ».

Le magasin offre une série de produits fair-trade (commerce équitable) à l'ensemble des élèves de l'établissement durant la récréation et sur le temps de midi. Il se présente également une fois par semaine à la salle des profs pour l'ensemble des enseignants.

Le stock de marchandises est géré par la coordinatrice du projet qui passe directement commande à la centrale générale des magasins du monde Oxfam.

A noter qu'un petit déjeuner Oxfam a eu lieu le 17 octobre 2007, avec buffet, etc., permettant aux élèves et aux professeurs de se rencontrer autrement.

Apports du projet :

Quand on demande le pourquoi de l'investissement dans cette activité, Martin et Pham insistent sur le fait que c'est la seule activité organisée de manière permanente au sein de l'école qui tourne autour de la coopération au développement.

De plus, selon Martin, cela leur apporte le contact avec les gens, tout en leur permettant de mieux connaître la coopération, mais c'est en même temps aussi un jeu. Par ailleurs, le fait que

ce soit Oxfam constitue une motivation supplémentaire à leurs yeux.

PROJET N°18 : Les petites notes d’Absil (AR Jean Absil)

En résumé :

journal de l’association des parents qui paraît 4 fois par an (fin septembre, décembre, mars et juin) sur 8 pages et reprend l’agenda de l’école et de l’association, soit un compte-rendu des différentes activités ; pour les parents de T O U S les élèves ; les parents écrivent les articles, gèrent la mise en page et l’envoi ; objectif : l’importance de donner l’information à CHAQUE parent.

Personnes interviewées :

M. Marc Osterrieth, président de l’association des parents, et Mme Carine Gillis, secrétaire de l’association des parents

Présentation du projet :

Ce journal en est à son 57e numéro, il existe depuis 13-14 ans et est le principal outil d’interaction et de communication de l’association des parents.

On y trouve des annonces concernant les activités mises sur pied par l’association, et parfois un article de fond.

Le recrutement de « rédacteurs » n’est pas toujours aisé, ce sont principalement le préfet, le président de l’association et les personnes en charge d’un projet.

Le journal est envoyé par courrier à tous les parents d’élèves, membres ou non de l’association. Il est également distribué à tous les professeurs.

Une personne s’occupe de la mise en page.

L’adresse mail de l’association ne regorge pas de courriers en retour, mais certains parents réagissent parfois.

L’association des parents :

Elle compte environ 200 membres, dont une dizaine très actifs et une trentaine actifs. Certains sont devenus amis. L’association est composée de plusieurs groupes : « fête », « journée thématique », « culture » et « opération carrières ».

A l’Athénée Jean Absil, l’association des parents fonctionne bien car elle jouit d’une collaboration remarquable avec l’école. Le préfet est très ouvert, l’association est soutenue dans tous ses projets et n’a jamais essuyé de refus.

La politique de l’association est de soutenir chaque parent qui propose un projet.

Mme Gillis consacre un mi-temps à l’association.

Le groupe « opération carrières » a été lancé l’année passée et sera probablement pérennisé cette année. L’an dernier, 150 parents ont répondu à l’appel lancé par l’association pour venir parler de leur métier. 600 rendez-vous ont été organisés avec des élèves.

PROJET N°19 : Les professeurs de guidance (AR Jean Absil)

En résumé :

contrairement au système de titulaires, tous les professeurs sont impliqués dans celui de guidance – comme l’élève choisit son professeur de guidance, les contacts sont forcément bons.

Personne interviewée :

M. Charles-Henri Capelle – préfet de l’Athénée Jean Absil

Les origines du projet :

Le système des professeurs de guidance est un système très ancien dans l'école, il existe depuis les années 70.

A l'origine, ce système a été mis en place avec l'instauration de l'enseignement rénové. Dans l'esprit du rénové, l'impulsion de base du projet était de susciter une plus grande personnalisation, une plus grande attention des professeurs envers les élèves. Ensuite, le système a évolué et s'est généralisé à toute l'école, malgré l'effritement de cet enseignement.

Présentation du projet :

Après un mois de cours, chaque élève propose trois noms de professeurs (généralement ceux avec lesquels il a cours) ou éducateurs (dans un ordre de préférence). Un de ces trois noms sera choisi par la direction pour être le professeur de guidance de l'élève tout au long de l'année. Trois noms sont proposés pour éviter qu'un professeur ait 60 élèves en guidance.

Les élèves qui souhaitent maintenir leur professeur de guidance de l'année précédente le gardent, ils sont prioritaires. C'est ainsi que, chaque année les professeurs peuvent se voir attribuer la guidance d'une vingtaine d'élèves (maximum 22). Certains n'en ont que 3 ou 4, d'autres aucun.

Les apports du projet :

Ce système est très simple dans son application. Il offre l'avantage aux professeurs d'avoir moins d'élèves à suivre par année que s'il était titulaire d'une classe (une classe moyenne étant composée de 25 élèves). De plus, dans le système de titulaire de classe, un professeur de gymnastique ou de religion, par exemple, ne peut être titulaire. Avec le système de professeur de guidance, par contre, chacun peut devenir professeur de guidance.

Le deuxième avantage du système est la relation privilégiée que le professeur entretient avec ses élèves en guidance.

Les fonctions du professeur de guidance :

sont volontairement précise et floue :

1. Une fonction précise, « officielle » : en conseil de classes, en délibérations, c'est le professeur de guidance qui représente l'élève, fait le lien entre l'élève en question et les autres professeurs, et transmet les éventuels commentaires à l'élève.

Si un élève est malade durant l'année, c'est le professeur de guidance qui organise le suivi des cours de l'élève (photocopies, ...), et s'il est absent durant les examens, c'est lui qui organise l'horaire de rattrapage des examens à repasser.

Sur les quatre bulletins de l'année, les professeurs de guidance distribuent deux bulletins. Cette opération leur permet de suivre les résultats de leurs élèves et donc de les orienter et les soutenir dans leur parcours.

Par ailleurs, deux fois par an, en général juste avant les examens, les élèves rencontrent leur professeur de guidance pendant une heure pour s'assurer du bon déroulement de l'année et de la préparation aux examens de fin d'année.

2. Une fonction plus floue, plus « officieuse » : il n'y a pas de démarche préétablie de la part de la direction pour ces professeurs. De fait, ils peuvent décider à leur guise de quand ils décident de voir leurs élèves en guidance et donc de leur méthodologie de travail avec eux.

Ce côté flou de la fonction est une démarche voulue par la direction, car chaque professeur a sa propre manière de faire avec les élèves, ce qui influence fortement les élèves dans leur choix de professeur de guidance. Les élèves développent d'ailleurs des stratégies : prendre un professeur de guidance qui le laissera tranquille, prendre un professeur de mathématiques car

l'élève a des lacunes dans cette matière, etc.

Au pire, il n'y a pas de professeur de guidance.

Au mieux, cela se passe bien et c'est un plus tant pour l'élève que pour le professeur.

Le professeur n'a pas un rôle administratif, c'est avant tout un interlocuteur privilégié, une interface entre les professeurs, les élèves et les parents.

PROJET N°20 : Le Rallye Vélo (AR Jean Absil)

En résumé :

circuit de 40 kilomètres à vélo (en dehors des routes, boucle, à plat) ; groupe d'environ 70 personnes (parents, élèves, professeurs) ; organisé une fois par an, un samedi début octobre, départ de l'école vers 9h30 et retour à 17h ; l'adulte encadre le jeune, organise le rallye ; objectifs : organiser une activité sportive accessible pour tous, une activité commune au triangle parents-élèves-professeurs et entretenir des relations amicales avec les parents.

Professeur interviewé et responsable du projet :

M. Jacques Reekmans – professeur d'éducation physique en 1re et 2e secondaire

Présentation du projet :

De manière plus ciblée, l'école organise chaque année le Rallye Vélo. Ce rallye est né de l'envie de lancer une activité en dehors du cadre scolaire tout en restant de nature sportive. Une autre spécificité de cet événement est qu'il permet de rassembler tant les professeurs que les élèves ainsi que leurs parents.

Le rallye se déroule généralement entre la fin du mois de septembre et le début du mois d'octobre.

Le parcours représente une quarantaine de kilomètres tracés en dehors des sentiers balisés (chemins organisés, routes, ...). Le terrain est essentiellement plat afin d'éviter un effort physique trop intense pour certains.

Cette année, le rallye a mené ses participants jusqu'à Anvers. Le rallye 2007 comptait entre 60 et 70 participants.

Apports et ambitions du projet :

L'apport majeur du Rallye Vélo reste l'échange entre les différents participants qui se rencontrent dans un autre contexte que celui du cadre scolaire. Les barrières tombent entre professeurs et élèves pour laisser place à l'attrait de l'activité sportive.

Interview de Gaëlle Mertens – élève de 5e secondaire, et Nicolas Cocquelet – élève en 6e secondaire, participants au rallye vélo.

La motivation majeure de ces élèves est que le Rallye Vélo leur permet de retrouver leurs copains et leurs professeurs dans un autre cadre que celui de l'école. A côté de cet attrait, vient s'ajouter l'aspect sportif de l'activité qui leur permet de se dépasser physiquement, mais également de partir à la découverte de paysages inconnus jusque-là (ici en l'occurrence, Anvers).

Les relations avec les professeurs participants au Rallye sont complètement différentes et agréables, car le contexte est différent, et cela leur plaît. Cela donne une autre image du préfet (qui a l'air sévère au sein de l'école) et des professeurs. Malheureusement, peu d'élèves participent à cette activité.

PROJET N°21 : Théâtre des rhétos (AR Jean Absil)

En résumé :

festival de théâtre – prise en charge par les élèves de l'ensemble d'une soirée théâtrale – pour les rhétoriciens – la préparation dure environ 7 mois, le festival 4 ou 5 jours – l'adulte ne fait rien, le jeune fait tout – objectifs : la responsabilisation totale, l'engagement, la confrontation à la réalité.

Professeur interviewé et responsable de l'activité :

Mme Nicole Lewalle – professeur de français en 5e et 6e secondaire

Présentation du projet :

Le projet théâtre des rhétos, le « Festival caprices », réuni deux classes de rhétos de Mme Lewalle (pour lesquels l'activité est obligatoire), ainsi que quelques autres élèves des autres classes de rhétos de l'école qui ont envie de s'investir dans le projet.

Par classe, deux groupes préparent chacun une pièce de théâtre au choix de plus ou moins une heure (bien souvent une pièce « classique »). Ce projet est préparé via un autre travail effectué l'année précédente, à savoir enregistrer une nouvelle (mais là, Mme Lewalle impose les groupes).

Le projet est né il y a plus ou moins 11 années avec des 4e et 5e secondaires. L'envie de base était de créer une pièce de théâtre afin de parachever le parcours scolaire des élèves. Ce projet réunissait essentiellement les élèves les plus investis dans l'école.

Dans ce projet théâtre, le groupe d'élèves doit gérer l'entièreté des tâches qui touchent à la réalisation du spectacle (décor, sponsoring, promotion, vente, publicité, ...).

Un mois avant la semaine de Pâques, soit un mois avant le Festival, Mme Lewalle impose une pièce contemporaine de son choix, ce qui oblige les élèves à tout réorganiser et à tout remettre en question.

Le festival dure 4 à 5 jours. Un véritable jury, composé d'élèves de 5e secondaire, d'anciens élèves de l'école, de professeurs, de parents d'élèves, ... juge du résultat final. L'idée est de recréer une espèce de festival de Cannes au sein de l'école. Lors du dernier soir de représentation, le jury délibère et décerne divers prix aux élèves participants (interprétation, création, ...). Cette remise de prix est symbolisée par des trophées créés par la section artistique de 3e secondaire de l'école en rapport avec le thème des pièces imposées. Mme Lewalle désirait en effet quelque chose de très normatif, qui marque la fin de l'événement.

Au niveau de la fréquentation, le festival attire plus ou moins 1300 personnes sur 5 jours. Ce public reste essentiellement composé de parents, d'anciens élèves, ... Au final, ce sont les professeurs qui sont les moins présents lors de l'événement.

L'ambition du projet :

L'intérêt majeur du projet réside dans la gestion intégrale de l'événement par les élèves. Au final, Mme Lewalle ne donne que l'impulsion de départ pour lancer le projet et se retire rapidement de son organisation pour laisser libre cours aux élèves. L'ambition est bien de rendre les élèves totalement autonomes tout au long du projet et de les laisser se débrouiller.

Evidemment, tous les élèves ne sentent pas en eux une vocation de comédien. L'idée est donc que chaque élève trouve sa place tant au sein du groupe qu'au sein du projet et ce en s'attribuant un rôle spécifique dans l'organisation. Ainsi, un élève qui ne désire pas monter sur scène

peut s'investir dans la publicité de l'événement, dans la régie du spectacle, dans la vente des tickets, ... C'est l'occasion pour l'élève de découvrir ses points forts et ses points faibles pour les mettre en évidence et les utiliser au mieux dans l'intérêt du groupe et du projet.

Conflits – difficultés rencontrées :

Certains réticences ou conflits peuvent surgir au cours du projet, mais il faut que le groupe gère en interne ces conflits car ces situations font partie intégrante de l'identité du projet. Beaucoup de conflits surgissent lors de la formation des groupes car les élèves ont tendance à gérer leurs relations de travail sur base de l'affectif et non sur les compétences intrinsèques des participants.

Le professeur n'impose jamais les groupes à la base du projet, mais leur suggère de régler les conflits de manière rationnelle.

La difficulté majeure rencontrée par les élèves reste le choix de la pièce de théâtre. Ils savent en effet qu'ils seront seuls responsables de ce choix ; s'ils échouent, la responsabilité leur incombera totalement.

Interview de Lola Dubrunfaut – élève de 6e secondaire participant au projet « Théâtre des rhétos »

La base du projet théâtre est très responsabilisante pour les élèves car le professeur nous donne les consignes de départ et c'est aux élèves de se « débrouiller » pour le reste.

Certains conflits peuvent naître dans la formation des groupes de travail.

Chaque groupe cherche la pièce qu'il mettra en scène. Ensuite, on se partage les tâches par rapport aux compétences et affinités de chacun. En effet, certains groupes peuvent profiter de l'expertise de certains parents qui exercent une profession liée au domaine artistique (styliste, photographe, ...) et la mettre à profit dans leur projet théâtre.

Chaque groupe est composé d'une dizaine d'élèves. C'est un investissement important pour chacun de ces élèves, car si un des dix n'est pas ancré dans la pièce, c'est l'ensemble du projet qui peut tomber à l'eau. On apprend à travailler, à gérer un groupe, à ne pas être égoïste (ce n'est pas chacun pour soi), on ne peut pas mettre les autres dans l'embarras...

L'esprit d'équipe reste donc primordial dans ce projet.

PROJET N°22 : 20 km de Bruxelles (AR Jean Absil)

En résumé :

participation aux « 20 km de Bruxelles ».

Les participants à cette activité sont de tout âge (élèves, professeurs, parents, amis). L'association des parents en fait la publicité, l'amicale paie les inscriptions.

Apport du projet :

La convivialité et le mélange des âges.

PROJET N°23 : Visite des lieux de cultes et information sur la laïcité (AR Jean Absil)

En résumé :

tous les élèves de 1re année visitent des lieux de cultes correspondant à tous les cultes reconnus. Ils reçoivent également une information sur la laïcité.

Ce projet, organisé par les professeurs de religion et de morale, dure une journée et s'adresse donc aux 200 élèves de 1^{re}.

Apport du projet :

L'initiative est partie d'une demande de l'association des parents. Depuis lors, elle est devenue une réelle tradition.

PROJET N°24 : Voyages scolaires (AR Jean Absil)

En résumé :

voyages scolaires culturel ou sportif d'une durée d'une semaine.

Les professeurs organisent ces voyages pour les élèves de 3^e et de 6^e secondaire.

Apport du projet :

Les élèves partent en classes vertes en 2^e année, participent à des stages, mais tout cela reste avant tout du domaine scolaire. Ici, pour les 3^e et 6^e années, il s'agit avant tout du plaisir d'être ensemble.

PROJET N°25 : La Zinneke parade – ateliers de percussions brésiliennes (AR Jean Absil)

En résumé :

« cours » de percussions brésiliennes (deux fois par semaine après les cours, toute l'année scolaire) – la troupe participe à la Zinneke parade, à la Fête de la musique, aux événements festifs de l'école et en dehors – pour les élèves, les professeurs, des anciens élèves continuent à participer, et parfois certains parents (âges : de 12 à 45 ans) – un animateur professionnel et un professeur qui sert d'intermédiaire – activité musicale ouverte à tous, le groupe est un peu comme une grande famille.

Professeur interviewé et responsable du projet :

Mme Anne Vandersande – professeur de néerlandais et d'allemand en 4^e, 5^e et 6^e secondaire.

Présentation du projet :

Il y a quatre ans, l'organisation de la Zinneke parade, et plus particulièrement la zinode d'Etterbeek, a contacté M. Capelle, le préfet de l'Athénée Jean Absil, afin de proposer des ateliers d'expression scénique dans le but d'une participation de l'école à l'événement. Le préfet a opté pour la mise sur pied d'un atelier de percussions brésiliennes organisé par Mme Vandersande.

Depuis lors, et au vu du succès rencontré au sein de l'école, l'atelier de percussions a pris son envol par rapport à la Zinneke parade. C'est pourquoi cette initiative musicale est organisée tout au long de l'année par l'école et ce avec la collaboration de l'Espace Senghor.

Cet atelier de percussions a lieu deux fois par semaine et organise plus ou moins 10 concerts par an. Ces concerts sont en général issus de demandes diverses tant extérieures qu'intérieures au cadre scolaire (des asbl, la commune d'Etterbeek, le théâtre 210, la fête de l'école, des mariages, Matonge en fête, ...) et représentent à chaque fois pour les élèves l'occasion de

montrer leurs performances et leur cohésion de groupe à un public chaleureux.

Le public des ateliers :

Ces ateliers sont ouverts à tous les élèves. En effet, on y dénombre tant des élèves de l'école (toutes classes confondues), mais également des anciens élèves, des élèves d'autres écoles de la ville ou encore des adultes (parents, professeurs). De manière globale, les participants se situent dans une tranche d'âge allant de 8 à 45 ans. Le public reste donc très vaste et multi-générationnel.

On peut compter aujourd'hui près de 30 participants répartis en deux ateliers par semaine, dont un en soirée (principalement pour les participants externes à l'école).

Apports et ambitions du projet :

L'aspect multi-générationnel du public permet évidemment une rencontre très riche.

Par ailleurs, les ateliers restent l'occasion propice pour rencontrer les élèves dans un autre contexte que celui de l'école.

De plus, ces cours offrent pour certains l'opportunité de se dévoiler. En effet, un élève très réservé en classe peut s'avérer être une personne très conviviale et ouverte en dehors du cadre scolaire. On n'est plus du tout dans une relation d'autorité, on est là pour s'amuser.

Au sein des ateliers, Mme Vandersande représente un lien du point de vue logistique, organisationnel, entre l'école, les élèves et la Zinneke parade.

Les élèves restent extrêmement motivés et demandeurs car ces ateliers les ouvrent à des activités extérieures au cadre scolaire et les ouvrent au monde extérieur.

Interview de Mathilde Bernard – élève de 6e secondaire participante aux cours de percussions.

La popularité et le bouche-à-oreille restent les motivations majeures des élèves pour participer aux cours de percussions organisés par l'école (notamment via la fête de l'école).

De plus, le fait de regrouper différentes tranches d'âge reste très attrayant pour eux. En effet, Mathilde souligne le fait que « c'est très gai car tout le monde est ouvert et différent ».

Par ailleurs, la concrétisation des ateliers à travers la Zinneke parade et les concerts représentent également une motivation supplémentaire à la participation des élèves.

Mathilde insiste également sur l'importance d'appartenir à un groupe, d'être solidaire, « c'est de l'adrénaline ! » insiste-t-elle.

B. LE LYCEE PROVINCIAL ALBERT LIBIEZ (L.P.A.L.) (COLFONTAINE)

1. Historique

C'est le 15 juin 1850 que l'administration communale de Pâturages a prié le ministre de l'Intérieur, en vertu de la nouvelle loi (promulguée le 1er juin 1850) de lui confier un établissement d'instruction moyenne, ceci dans le souci de répondre aux besoins moraux et intellectuels de la population.

On pressentait déjà que l'enseignement dispensé aiderait à la mise en valeur du Borinage et servirait sa prospérité.

L'inauguration et l'ouverture des cours ont eu lieu le 14 octobre 1952. Pour la région, la démocratisation des écoles moyennes a eu un rôle social incontestable et leur contribution à l'ascension de la classe laborieuse du Borinage n'est pas son moindre mérite. En effet, c'est grâce à de nombreuses dispositions largement démocratiques que l'on a permis à tous les enfants, indistinctement, de jouir des bienfaits de l'enseignement.

Le prêt des livres, la cantine scolaire, le demi-pensionnat, en sont de bons exemples.

Fier de son passé, l'actuel Lycée Albert Libiez reste fidèle à sa mission première et n'a pas usurpé sa réputation.

Servi par une direction dynamique et éclairée et par un personnel dévoué et de qualité, ce lycée est assurément une école où il fait bon-vivre et apprendre.

2. L'école et ses priorités

Le lycée provincial Albert Libiez de Colfontaine est situé dans une zone sinistrée socialement, économiquement et culturellement.

Lycée en discrimination positive qui compte deux implantations, la direction et l'ensemble de l'équipe éducative ont mis l'accent sur le « bien-vivre ensemble », sur la priorité du « bien-être » dans l'établissement.

Il est placé sous l'autorité provinciale de Mme Taulet, et sous l'autorité pédagogique et administrative de MM. Chasse et Ghislain.

Lors d'un **entretien avec la direction**, Fabrice Fourmanoit a précisé que trois domaines sont privilégiés : le relationnel (qui occupe une place prépondérante), l'administratif (qui vise à une nouvelle gouvernance) et le pédagogique (qui veut développer des projets porteurs de sens pour les étudiants).

Il va sans dire que ces trois domaines sont, dans l'esprit de la direction et de l'équipe éducative, très complémentaires :

- le relationnel, qui place l'élève, les enseignants et les parents au cœur de la communication, vise à créer un climat propice à l'écoute de l'autre ;
- l'administratif et/ou l'institutionnel qui obligent à préciser les compétences, droits et devoirs de chacun dans la perspective d'une gouvernance démocratique ;
- le pédagogique, qui s'appuie sur l'ensemble du corps professoral, pour stimuler, tout azimut, les projets et les formations du personnel.

Certes, l'établissement n'est pas exempt d'imprévus et de déceptions, mais la direction nous confie que ces trois domaines privilégiés réduisent les écueils et les dysfonctionnements que l'on peut rencontrer dans toute organisation.

Il faut souligner que lors de **l'entretien avec l'ensemble du corps professoral**, on a particulièrement ressenti que les enseignants s'inscrivent, pour la plupart, dans une pédagogie active et, qui plus est, expriment nettement leur souci majeur de pallier les déficits socioculturels des étudiants.

En outre, de la vingtaine de professeurs présents à cet entretien, se dégage le sentiment d'appartenance à un établissement dont on veut que, à l'intérieur comme à l'extérieur, il exprime le bien-être, la rigueur et l'exemple.

3. « Bouillon » de projets ...

Le lycée Libiez bouillonne de projets en tout genre qui s'inscrivent dans le disciplinaire ou l'interdisciplinaire, le relationnel, l'institutionnel ou le pédagogique, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ; chaque année, des innovations font surface : immersion linguistique, éducation à la citoyenneté, sensibilisation à la non-violence, sas de décompression, commission santé, ...

Tous ces projets visent à mettre l'élève au cœur de la relation pédagogique, à développer son autonomie, à lui apprendre à apprendre sous une forme dynamique et attrayante qui tente de réduire les déficits culturels et sociaux de la collectivité de laquelle sont issus les élèves.

Selon la direction et l'équipe éducative, on peut répertorier trois catégories de projets :

- ceux qui mobilisent l'ensemble de la communauté ;
- ceux qui émanent des enseignants et des élèves ;
- ceux qui concernent directement le perfectionnement des enseignants.

3.1. Les projets de la communauté éducative

Nous voulons signaler que les projets de la communauté éducative répertoriés sont loin d'être le reflet de tout ce qui se réalise dans l'établissement. De plus, ils ont fait l'objet d'une adhésion des personnels de l'établissement.

PROJET N°26 : Valorisation de la personne de l'étudiant (Lycée Libiez)

Compte tenu de l'établissement qui accueille des étudiants présentant des déficits sociaux, culturels et cognitifs importants, le travail de **remise à niveau** et de restauration de **l'estime de soi** est essentiel.

On pourrait décliner le projet de restauration de l'identité de l'étudiant autour de trois infinis : **soutenir, intégrer, valoriser**.

En effet, toute la communauté éducative est très imprégnée de l'idée que les pratiques de classe et d'école se doivent d'être différentes de celles rencontrées traditionnellement ; des divers entretiens, il apparaît que la direction, comme les corps professoral, administratif et ouvrier, ont opté pour une approche « clinique », sociale et pédagogique de la relation avec les élèves.

Apprendre sous toutes ses formes Oui mais autrement ... ! En tenant compte des spécificités de l'école :

par **une aide et un soutien** aux élèves en difficulté d'apprentissage :

- la remédiation organisée par les enseignants ;
- la création de groupes de besoins ;
- des études dirigées et tutorat ;
- le parrainage d'étudiants ;
- l'initiation aux méthodes de travail ;
- l'intégration des élèves provenant de l'enseignement spécial ;
- la collaboration avec divers organismes extérieurs ;
- l'aide aux élèves en difficulté scolaire ;
- ...

par une **vie scolaire intégrative** qui permet et **valorise** la parole et l'expression des étudiants

- les élèves expriment les causes d'échec à leur titulaire de classe qui répercute au Conseil de classe ;
- la mise en place de délégués de classe ;
- la responsabilisation des élèves du secondaire qui font vivre leur école et la présentent aux enfants du primaire ;
- la prise en charge par les étudiants de la section moniteurs d'enfants, de la préparation, de l'animation et de l'accompagnement des enfants du primaire dans une excursion ;
- la revalorisation des sections professionnelles par des activités menées par les étudiants et qui se présentent comme une « vitrine » des compétences acquises par les élèves ;
- ...

par **l'acquisition de compétences et/ou de crédits** à travers des activités ponctuelles tout au long de l'année

- le passeport TIC en fonction de compétences à atteindre ;
- les ateliers d'écriture, d'improvisation, de théâtre ;
- l'immersion linguistique par l'accueil de néerlandophones et/ou la préparation de séjours linguistiques ;
- des activités sportives inter-écoles ;
- ...

PROJET N°27 : Un code de vie (Lycée Libiez)

Réalisé par l'équipe éducative, l'école s'est dotée d'un « code de vie » qui balise la vie à l'école, qui conditionne le « bien-vivre ensemble » : la non-violence, le respect, le calme, la tenue dans et hors l'école sont valorisés comme contribuant au « bien-être ». Ce code de vie est communiqué à tous.

Un système de crédit disciplinaire (codifié en 30 crédits) a été mis en place, sous la coordination de M. Etienne, sous-directeur de l'établissement ; systématiquement, chaque parent est informé par écrit du retrait d'un ou plusieurs crédits (selon la gravité des faits) et ensuite convoqué (dès l'atteinte de 10 crédits). La mise en place de ce processus a permis de sensibiliser et responsabiliser, très significativement, tant les étudiants que leurs parents, les décisions étant

prises de commun accord ainsi que les remédiations (contrat d'école signé).

Il est à noter qu'en début d'année, les enseignants et le personnel administratif disposent d'une série d'informations visant à une gestion efficace de l'école : la liste des directeurs de classe et leur rôle, les classes dont les éducateurs sont responsables, l'organisation de l'année scolaire, les procédures d'évaluation, les absences, etc.

PROJET N°28 : Le SAS d'écoute et de décompression (Lycée Libiez)

- L'équipe éducative est composée des éducatrices Mmes Estièvenart et Faidherbe.

- Le projet qui concerne tous les élèves de l'établissement vise à amener l'élève, en situation d'agressivité ou de conflit envers un autre élève ou un professeur, dans cette salle où il peut libérer son agressivité, exprimer aux éducatrices l'origine de son conflit et, progressivement, retrouver son calme avant de réintégrer sa classe.

- Objectifs

Loin d'être un lieu de punition et/ou d'exclusion, le SAS d'écoute et de décompression ambitionne d'être un endroit :

- . de prévention des détresses ;
- . de libération d'une agressivité jugée extrême ;
- . d'écoute des situations mal vécues par certains étudiants ;
- . de re-création d'une communication positive et d'une relation permettant une réinsertion dans la classe.

- Les avis

Selon les éducatrices en charge de ce projet, les milieux socioculturels défavorisés desquels sont issus les élèves peuvent générer conflits, violences et détresses qui peuvent exploser au détour d'une réflexion, d'une attitude, d'une moquerie ou d'un geste mal compris.

Le rôle des éducatrices est d'accompagner l'élève et de le laisser « vider », à sa façon, sa détresse ou son agressivité dans ce lieu conditionné pour ce genre de situation.

PROJET N°29 : Commission Santé (Lycée Libiez)

- L'équipe de cette commission, créée en juin 2007, comprend la direction et une quinzaine de professeurs qui, en fonction des difficultés ou des problèmes rencontrés par les élèves, voire leur famille, réfléchit à des animations pertinentes à apporter aux étudiants.

- Les objectifs concernent, ou concerneront, principalement les axes suivants :

- . l'éducation sexuelle et affective avec l'aide de professionnels, des plannings familiaux et des titulaires de cours philosophiques ;
- . l'opération 0-5-60, à savoir 0 cigarette, 5 fruits et légumes, 60 minutes d'activités physiques ;
- . les maladies professionnelles avec l'aide de professionnels, à destination principalement des sections « coiffure » ;
- . les assuétudes (tabac, alcool, drogue, ...) avec l'aide de professionnels ;
- . l'alimentation, avec l'aide d'une diététicienne ;
- . les activités physiques, avec l'aide des professeurs de gymnastique, en vue de stimuler

- l'effort physique ou sportif ;
- . les violences (conjugales, entre pairs, ...) physiques, verbales, ... ;
-

- Les avis

Toutes les thématiques abordées concernent effectivement des situations rencontrées, soit par l'élève, soit par son milieu ; elles ont un but préventif ou curatif.
Ces thèmes sont abordés en fonction de l'âge des élèves.

3.2. LES PROJETS D'ENSEIGNANTS

Nous ne passerons pas en revue la multitude des projets élaborés par les enseignants mais nous nous contenterons d'en extraire quelques-uns, qui sont révélateurs du dynamisme innovateur des enseignants et des élèves.

Les projets des enseignants seront répertoriés selon qu'ils font appel à l'interdisciplinarité ou non.

3.2.1. PROJETS INTERDISCIPLINAIRES

Il est à noter que tout projet interdisciplinaire vise d'abord la réussite du projet commun et une interaction aussi efficace que possible entre les disciplines concernées, mais aussi une proximité et une valorisation des élèves selon leurs compétences.

PROJET N°30 : Environnement et Santé (Lycée Libiez)

- L'équipe éducative est composée des professeurs Evrard, Aliagas, Fontaine et Leuxe ayant en charge des cours de sciences, d'activités techniques et scientifiques, de psychologie, d'art culinaire et d'éducation à la santé.

- Le projet qui concerne les 1^{re} accueil et les 3^e TQ Agent d'éducation, a pour origine la gestion des déchets de l'école avec la réalisation d'un compost, la mise en place du tri sélectif, la confection d'un jeu écologique et de panneaux didactiques.

Ce projet s'est considérablement élargi par l'intégration des enseignants d'histoire (la santé à travers le temps, la mobilité à travers le temps), de mathématiques (coût de l'énergie, projection de consommation et pollution), de morale (accueil de l'autre malgré la différence due à une maladie comme le sida, projection du film d'Al Gore), de sciences économiques (assurance maladie-santé, permis d'environnement), de coiffure (soins en cas de réactions allergiques), de cours ménagers et services sociaux (produits à proscrire, produits « bio »), de français (lecture d'extraits de « La peste », « Le malade imaginaire », ..., et création de petites scénettes, ...).

- Les objectifs peuvent se résumer comme suit :

- . sensibilisation des élèves au respect de l'environnement et de l'autre (socialisation) ;
- . développement de l'autonomie et de la responsabilisation ;
- . collaboration entre professeurs, entre professeurs et élèves de niveaux différents ;
- . valorisation des élèves selon leurs compétences ou intérêts ; sens de l'initiative ;
- . abord des problèmes de santé et d'enseignement sous toutes ses formes.

Les avis exprimés

. Selon le professeur Leuxe (professeur de sciences appliquées), le projet « environnement » s'inscrit dans le cadre de l'agenda 21 et du développement durable, et est dans la continuité du projet « santé » (alimentation saine et équilibrée) réalisé par la même équipe de professeurs et d'élèves.

L'encadrement des classes d'accueil par les élèves de 3e TQ Agent d'éducation se fait sous la supervision du professeur de psychopédagogie.

Il est à noter que ces projets feront l'objet d'une présentation par les élèves lors des journées « Educ-Trophy », organisées à l'attention des élèves des écoles primaires de proximité, du lycée, qui auront pour thèmes, cette année, les « métiers », le développement durable et la santé.

Au cours de ce projet, M. Leuxe fait remarquer que les élèves participeront à différentes formations et divers ateliers dispensés par des animateurs extérieurs à l'école ; d'autre part, des visites sont prévues notamment dans des centres de tri.

Il ne faut pas minimiser les difficultés et conflits à gérer ; ainsi, lors de la constitution de groupes, les élèves ont tendance à se rassembler selon des affinités affectives plutôt que sur la perception de compétences.

D'autre part, l'étudiant de 3e TQ a parfois des difficultés à s'imposer comme coordinateur.

. Selon une étudiante de 1re Accueil (M. Molle), ce qui est « chouette », c'est l'approche avec les profs et les « grands », *« cela nous change des cours de sciences en classe car, là, on voit ce que l'on fait et c'est plus intéressant »* ; ... *« et car ils sont plus cool et nous montrent ce qu'il faut faire pour réussir nos études et le projet. En plus, on peut parler mais pas trop fort sinon nos profs nous le font remarquer. Je trouve vraiment ça chouette, on s'amuse bien et en plus, on se fait de nouveaux copains et copines »*.

PROJET N°31 : Pubs en scène (Lycée Libiez)

- L'équipe éducative est composée des enseignants Decot et Favier qui ont en charge les cours de français, d'histoire et de morale.

- Le projet, qui concerne les élèves de 3e et 4e enseignement professionnel, section coiffure, est étalé sur deux ans et aborde la question du genre en milieu de travail, la condition féminine, la publicité, ...

- Les objectifs attendus sont de plusieurs ordres :

. l'acquisition de compétences disciplinaires, telles la grammaire de phrase et de texte, les caractéristiques de différents genres littéraires, l'analyse d'une œuvre de la littérature jeunesse, la maîtrise de compétences transversales telles la lecture d'images, la réalisation d'une publicité, l'initiation aux techniques de mise en scène et de l'expression corporelle, ... ;

. l'ouverture à l'actualité par le projet de création d'une antenne belge de l'association française « Ni putes, ni soumises » et l'élargissement du projet à d'autres écoles.

- Les supports sont fournis (romans, films, ...) ; une planification est réalisée avec les élèves et l'évaluation des acquis des élèves est prévue.

- Les avis exprimés

Selon les enseignants « Pubs en scène » est à la croisée des sentiers de la pédagogie active et valorise la motivation des apprenants, l'ouverture vers le monde, l'acquisition de différentes compétences,

PROJET N°32 : Ready for a short break in England (Lycée Libiez)

- L'équipe éducative est composée des professeurs Claus (coordinatrice du projet) et Gervasi, qui ont en charge les cours de langues modernes, de Luxque en français-histoire, auxquels vient se joindre la responsable du Dynamusée de Mons, Mme Laurent.

- Le projet, qui concerne les élèves de 3e et 4e années de l'enseignement général, vise à la maîtrise linguistique autant que culturelle.

- Les objectifs poursuivis peuvent se résumer comme suit :

- . la maîtrise linguistique de l'anglais parlé apparaît comme la facette dominante de la découverte de la ville de Bath (Grande-Bretagne) ;
- . la découverte des facettes culturelle, historique, sociale, folklorique et gastronomique d'une région d'Europe ;
- . l'ouverture à l'environnement par la recherche d'informations préalables en vue de l'organisation du voyage, la préparation d'interviews ciblées (touristes, membres de l'équipage du bateau, les élèves du célèbre collège visité de Eton, les habitants des localités visitées, etc.), la confection d'un vocabulaire de base (en vue de décrire un environnement, de faire des achats, de se renseigner, etc.) ;
- . la pratique du tutorat interactif : les aînés et les élèves de langue 1 parraineront les élèves les plus jeunes et les débutants dans toutes les phases du projet (les savoir, savoir-faire et savoir-être seront partagés afin de favoriser la communication authentique) ;
- . l'ouverture sur le monde et sur l'autre ;
- . le développement de l'estime de soi et de la confiance par la pratique linguistique, le souci de l'écoute d'autrui ;
-

La responsable, lors de l'élaboration du projet, fera appel au géographe, à l'économiste, à l'historien, en vue de fournir le plus d'informations pertinentes sur ce circuit ; d'autre part, la planification du séjour et l'évaluation des acquis des élèves sont prévues.

Les avis peuvent se résumer comme suit :

Selon Madame Claus :

- On peut imaginer l'impact culturel, émotionnel, psychologique et intellectuel d'un tel projet pour des étudiants dont l'horizon habituel est particulièrement réduit ;
- On a pu observer les efforts consentis pour détenir à la fois l'accent et le vocabulaire de base ;
- On a pu « mesurer » le rayonnement de ces élèves au retour, exprimant une estime de soi retrouvée et le privilège d'avoir considérablement élargi leur horizon ;
- La satisfaction des parents est aussi à mettre en évidence.

Il est à noter que la responsable du projet organise ce genre d'exercices régulièrement, car

elle avait précédemment réalisé le projet « **A nous l'Ecosse** » qui avait les mêmes objectifs et avait donné des résultats analogues très satisfaisants.

PROJET N°33 : Education à la citoyenneté (Lycée Libiez)

- L'ensemble des équipes éducatives est directement ou indirectement concerné par ces projets tant les contributions des uns et des autres sont complémentaires que ce soient pour **les devoirs de mémoire**, qui ont amené un rescapé des camps nazis à faire vivre son histoire aux élèves, ou pour **la participation des élèves** à oraliser les raisons de leurs difficultés à leur directeur de classe ; tous ces types d'activités, outre qu'ils ont des incidences positives sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, impliquent à la fois tous les enseignants (par les expositions ouvertes qui sont programmées) et les étudiants (qui découvrent une histoire qu'ils perçoivent dramatique ou qui peuvent exprimer leurs avis).

- Les objectifs sont évidents

- . Faire vivre l'histoire ;
- . Favoriser la citoyenneté au sein d'un établissement ;
- . Donner le pouvoir de la parole aux étudiants ;
- . Baliser la vie scolaire par des actions qu'ils organisent ;
-

- Les avis

Il est à noter que, bien avant le décret du 12 janvier 2007 généralisant les structures de représentation des élèves (délégués d'élèves), le lycée Libiez avait déjà ressenti la nécessité de donner la parole aux élèves qui pouvaient confier leurs difficultés au directeur de classe.

3.2.2. Projets Disciplinaires

PROJET N°34 : Passeport TIC (Lycée Libiez)

- Le lycée Libiez, par l'intermédiaire des **responsables** MM. Lhost et Couchoir, est partenaire de quelque 200 écoles entrées dans la formation TIC, organisée par la Communauté française.

- Les objectifs de ce passeport sont multiples et particulièrement utiles pour des élèves issus de milieux défavorisés ; il peut en effet réduire la fracture numérique qui pourrait exister entre familles favorisées et défavorisées :

- . maîtriser les premières bases de l'outil informatique ;
- . produire des documents ;
- . exploiter des sources d'information ;
- . communiquer par messagerie électronique ;
-

- Les outils informatiques de l'établissement sont à la disposition des élèves, les outils d'accompagnement sont fournis aux enseignants et un livret d'auto-évaluation est adressé à chaque élève.

- La certification des compétences voulues peut autoriser les étudiants à « coacher » leurs condisciples.

PROJET N°35 : Projet TRITEC (Fondation Prince Philippe) (Lycée Libiez)

- Destiné aux classes de 3e et 4e T Q Secrétariat Tourisme, ce projet vise à un échange linguistique bilatéral avec une école de Westerlo (province d'Anvers) sur le thème du folklore local.

- Les objectifs visent principalement à :

- . développer les connaissances linguistiques des participants par l'assistance à certains cours de la classe d'accueil ;
- . découvrir, à travers un programme de visites, le folklore local ;
- . ouvrir l'esprit des élèves à l'autre communauté linguistique.

- Les résultats immédiats, selon Mmes Marie-Ange Claes et Marieke Dewyts (responsables des projets), ont dépassé les espérances ; outre les liens d'amitié qui se sont tissés entre les adolescents, les élèves ont communiqué par téléphone, sms et par e-mail, ce qui a eu pour effet d'enrichir et de donner sens au cours de « l'autre langue ».

PROJET N°36 : Salon préprofessionnel (Coiffure) (Lycée Libiez)

- La responsable, Mme Brogniez, dynamise ses élèves de 4e professionnelle en vue de la participation à un concours auquel participent plusieurs établissements disposant d'une section coiffure.

- Les objectifs poursuivis visent à :

- . développer les compétences professionnelles ;
- . stimuler la créativité ;
- . favoriser un va-et-vient entre théorie et pratique ;
- . susciter la confiance en soi et l'estime de soi ;
-

- Les avis

Ce concours préprofessionnel est l'occasion d'une motivation particulière, selon Mme Brogniez.

Motivation des élèves qui perçoivent l'importance de mettre en évidence leurs compétences dans différents domaines (coiffure mode-dames ; coiffure mode-messieurs ; chignons ; coiffure extravagante, maquillage, grimage).

Motivation pour l'enseignant qui crée du sens à son enseignement.

Motivation pour l'établissement qui peut, par là, valoriser l'enseignement professionnel.

Le milieu socio-économique de la plupart des étudiants ne leur permet pas d'acheter des « têtes d'entraînement », ce qui freine parfois certains talents d'exprimer totalement leurs compétences.

PROJET N°37 : Le salon préprofessionnel de l'école (Lycée Libiez)

- Les responsables de la section coiffure ont ouvert un salon de coiffure dans l'école à destination des élèves de 7^e année.

- Les objectifs visent à :

- . prendre conscience des différentes facettes commerciales et techniques du futur métier ;
- . gérer successivement différents postes : accueil de la clientèle, coiffure, gestion des stocks, comptabilité, ... ;
-

- Les avis

Cette mini-entreprise reproduit en grandeur nature les événements que les futurs coiffeurs pourraient rencontrer dans leur vie professionnelle.

PROJET N°38 : Presse (Lycée Libiez)

- La responsable du projet, Mme Forgeron, professeur de français en 4^e, 5^e et 6^e secondaires, est à la base de ce projet qui se déroule durant la quinzaine de la presse.

- Les objectifs poursuivis visent à :

- . sensibiliser les élèves à la presse écrite que certains ne connaissent que fort peu ;
- . analyser le contenu d'un quotidien : la « une », les différentes rubriques (culturelle, sportive, économique, politique, ...) ;
- . découvrir le métier de journaliste en invitant un professionnel ;
- . comparer l'information ;
-

- Les avis

Selon la responsable du projet, la presse est l'ouverture sur le quotidien, mais aussi sur le monde.

Percevoir que les élèves s'intéressent à l'actualité et comprennent les mécanismes de l'information est stimulant, d'autant que beaucoup ne disposent pas à domicile de la presse quotidienne.

Il va de soi que diverses compétences de base sont utilisées et approfondies à l'occasion de ce projet (lecture, écriture, prise de parole).

PROJET N°39 : Lycée Libiez : label « école sportive » (Lycée Libiez)

- L'équipe des professeurs de gymnastique vise à ce que l'établissement obtienne le label « école sportive ».

Cette volonté s'accompagne d'activités multiples qui se déroulent toute l'année.

Les professeurs sont en effet conscients que les objectifs de telles activités dépassent largement le cadre sportif.

- Les objectifs implicites et/ou explicites sont de divers ordres :

- . adhésion et respect des règles des activités sportives et, par delà, développement de

l'esprit sportif et de la tolérance ;

- . découverte, à travers les activités physiques, du bien-être général ;
- . participation à des échanges sportifs et tournois ;
- . initiation et découverte, au cours de journées multisports, d'activités peu connues dans la région, telles le hockey, le base-ball, le VTT, l'escalade, la lutte, etc. ;
- . découverte de sports plus féminins comme la danse aquatique.

- Les avis des professeurs vont dans le sens que « tous les moyens sont bons pour bouger » et pour montrer qu'un équilibre est à trouver entre la vie scolaire (davantage sédentaire), la vie sociale (rencontre entre étudiants de différents établissements) et la vie sportive (où l'on donne le meilleur de soi-même).

Quant aux étudiants, ils sont preneurs de ces activités et, sans s'en rendre compte immédiatement, découvrent, par le vécu, les règles de la vie de groupe ainsi que les apports positifs des activités physiques.

Nous n'avons relaté que quelques projets (interdisciplinaires et disciplinaires) qui sont loin d'exprimer la dynamique de l'établissement : dynamique institutionnelle et dynamique professorale entraînant la dynamique des élèves qui, bien souvent proviennent de milieux peu stimulants.

Nous voudrions ajouter quelques éléments quantitatifs à ces analyses qualitatives qui, quand on les approche, renferment bien plus de richesses que nous ne saurions exprimer dans un texte.

Ainsi, assez sommairement, on peut dénombrer :

- . \pm 50 activités à l'extérieur de l'établissement : activités sportives, déplacements dans des villes belges et étrangères, etc. ;
- . \pm 40 activités à l'intérieur de l'école : visites de journalistes, séances d'informations multiples sur des domaines divers mais adaptés à la vie des élèves ;
- . des innovations régulières.

3.3. Les projets de perfectionnement

Le rapport d'activités de l'établissement est particulièrement éloquent : dans tous les domaines, enseignants et membres du personnel administratif ont participé à plus d'une centaine de formations qui concernent principalement ;

- l'informatique ;
- les langues maternelle et modernes ;
- les sciences, les mathématiques et les sciences économiques ;
- les outils d'évaluation des compétences ;
- l'éducation physique ;
- la coiffure ;
- ...

D'autre part, à côté de ces formations disciplinaires, on trouve des formations qui s'inscrivent dans le souci d'une amélioration de la vie scolaire :

- formation à l'interculturalité ;
- la gestion des groupes et la communication ;
- l'éducation aux médias ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- la gestion du stress et de la violence ;
- ...

Le bilan des activités de perfectionnement des enseignants relatés ici est lui aussi peu représentatif de la réalité : au Lycée Libiez, tous se perfectionnent !

Le rapport d'activités révèle un nombre impressionnant de séances de perfectionnement suivies par les professeurs.

Très sommairement, plus d'une centaine de formations ont été suivies par les enseignants.

Comme tous les êtres humains, les adolescents ont des besoins fondamentaux qui doivent être satisfaits et qui obéissent à la dynamique des besoins et des aspirations bien décrites par les principaux auteurs du courant humaniste de la psychologie, représenté notamment par Abraham Maslow : les besoins vitaux, de sécurité, d'intégration sociale, de reconnaissance et d'auto-réalisation de soi.

Il reste que l'adolescence est un moment particulier du développement humain qui s'établit à la charnière de l'enfance et de l'âge adulte. Si l'adolescent est parfois ressenti comme rejetant autant son enfance que le monde adulte qui l'entoure, il serait regrettable d'oublier que l'adolescent est en réalité un adulte en construction qui aura à rester en contact avec l'enfant qu'il fut. Cette étape charnière met en avant, de façon caractéristique, des besoins auxquels les adolescents sont particulièrement sensibles. Retenons parmi ceux-ci :

1) Le besoin de confiance

A cet âge rempli d'incertitudes, où il doute de lui-même, de ce qu'il est et devient, de ce qu'il est capable ou incapable d'être et de faire, bref un moment de l'existence où la confiance en soi est un bien si précieux que son absence en est singulièrement ressentie, l'adolescent a besoin que les adultes qui l'entourent lui fassent confiance dans un cadre protecteur. La confiance dont les adultes témoignent vis-à-vis du jeune renforce en effet sa confiance en soi, tandis que l'attitude inverse des parents, ou des autres personnes ayant un rôle éducatif, augmente en lui son sentiment d'incertitude.

Pour les éducateurs, il en résulte la tâche délicate de conjuguer l'établissement d'un cadre protecteur et des marques de confiance vis-à-vis du jeune. A cet égard, remarquons que la confiance en soi de l'adulte induit elle-même des effets positifs sur la relation avec l'adolescent, tandis que le manque de confiance en soi de l'adulte peut avoir des effets dévastateurs pour l'adolescent. De ce point de vue, on peut considérer que l'existence du cadre protecteur a des effets positifs autant sur les jeunes que sur les éducateurs et sur les relations qui les lient.

2) Le besoin de dialogue

Si la communication entre les adultes et les adolescents ne se déroule pas toujours comme un long fleuve tranquille, il ne faudrait pas en déduire que la sérénité dans les échanges est un *modus operandi* qui serait étranger ou non souhaitable dans le chef des adolescents. On peut dire, au contraire, qu'il y a, de la part des adolescents, une forte attente de dialogue. Celle-ci implique d'être deux interlocuteurs engagés dans une véritable interaction sur un mode pacifique.

Pour cela, on peut se demander si les adolescents ne sont malheureusement pas nombreux à ne pas trouver de pareils interlocuteurs, mais, au contraire, à être trop souvent en contact avec des adultes qui « s'absentent », soit parce qu'ils ne prennent pas en considération leur interlocuteur adolescent, soit parce qu'ils n'assument pas eux-mêmes les incertitudes de leur vie d'adultes et leur propre fragilité.

Dialoguer est un besoin qui est plus qu'un simple échange social. C'est un besoin qui, pour être rencontré, implique une attitude constructive dans la relation. Dialoguer, ce n'est ni s'écouter parler, ni se soumettre au point de vue de l'autre, ni s'échapper de la relation. C'est accepter la légitimité de l'autre, la prise en considération de son point de vue et l'effort d'échanger, voire de mettre en jeu, de façon argumentée, sa propre position dans l'existence ou ses propres opinions.

On peut véritablement parler, dans le domaine de l'éducation, d'un apprentissage du dialogue qui n'est pas « naturel », mais toujours à établir.

3) Le besoin de sécurité

Dans ce moment particulier de la vie où l'adolescent souhaite explorer par lui-même le champ du possible et découvrir par lui-même ce qu'est la vie et ce que lui-même vaut, la prise de risques fait partie intégrante du processus de conquête de soi par soi.

On ne peut devenir un adulte par procuration, et le témoignage de la vie des autres, comme les conseils qu'ils peuvent prodiguer, ne remplacent pas l'expérimentation personnelle.

Dans un tel contexte, comment assurer la sécurité effective des jeunes, mais aussi le sentiment intime d'être en sécurité, pour contribuer à une découverte des différents aspects de l'existence de manière dédramatisée, mais également en réduisant les risques ?

Tel est sans doute, à l'égard de ce besoin, l'un des enjeux significatifs de la tâche de l'éducateur.

4) Le besoin d'autonomie et de responsabilité

En relation avec le précédent point, l'adolescent revendique de façon vigoureuse son autonomie. Il veut poser ses choix, décider ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas, et faire par lui-même. Il n'est cependant pas encore un être achevé (s'il en est qui le soit jamais), mais un adulte en construction. S'il revendique son autonomie, il n'est néanmoins pas encore toujours en mesure d'assumer pleinement les conséquences de ses actes et d'endosser la responsabilité de ses choix. Il en résulte un apparent paradoxe : une éducation qui déresponsabilise les jeunes, les freine dans leur quête d'autonomie, c'est-à-dire dans leur désir et leur volonté de devenir des adultes ; par contre, accorder aux jeunes une autonomie trop large et trop rapidement octroyée, dont ils ne peuvent en fait assumer la responsabilité pleine et entière, les ramène à une dépendance forte vis-à-vis de l'adulte qui prendra la responsabilité à leur place.

Ici également, on perçoit bien, avec les adolescents en particulier, que l'enjeu éducatif reviendra à trouver le juste équilibre entre sécurité, autonomie et responsabilité.

5) Le besoin d'affection

Comme tous les êtres humains, les adolescents ont besoin d'affection, et même de beaucoup d'affection. Ce qui, sur ce plan, les distingue probablement des enfants qu'ils furent, c'est que recevoir des marques d'affection ne leur suffit sans doute plus. Les adolescents ont toujours besoin d'être aimés, mais ils revendiquent également le droit d'aimer, par eux-mêmes et à leur façon.

L'attrait pour l'autre, marqué autant par l'attirance que par la maturation sexuelle, explique cette volonté d'aimer. D'où l'importance des groupes de pairs, le poids du regard des autres, le caractère parfois démonstratif, ou au contraire refoulé, des comportements séductifs, l'affirmation des choix vestimentaires et l'affirmation de soi dans ce qui peut aller jusqu'à s'apparenter à des joutes (joutes sportives, joutes artistiques, défis, etc.).

6) Le besoin d'espoir

Plus encore sans doute qu'aux autres âges de la vie, l'adolescent se tourne vers l'avenir. Il ressent la nécessité de quitter l'enfance, il se sent parfois mal, ou en tout cas limité, dans sa vie

présente et il aspire fortement à devenir autre. Mais si l'avenir lui apparaît comme bouché, il n'en ressentira que davantage l'impossibilité de vivre dans ce monde qui l'ignore parfois radicalement dans ce qu'il est (avec ses désirs, ses aspirations, ses contradictions,).

Sur ce plan, comme à l'égard des autres besoins évoqués plus haut, il est certain que tous les jeunes ne bénéficient pas de la même ouverture du futur. On peut aisément imaginer qu'il est plus facile de se projeter vers un avenir attractif lorsque l'on vient d'un milieu aisé, équilibré, etc., que si l'on évolue dans un milieu frappé par la crise économique et sociale, dans une région sinistrée, où les parents se sentent eux-mêmes en échec.

Il reste que, dans les deux cas, les éducateurs devront être tout particulièrement attentifs à donner de l'espoir aux jeunes s'ils n'en ont pas et à les aider à concrétiser leurs espérances, qu'elles soient modestes ou ambitieuses, proches ou lointaines.

T. Berry Brazelton (2001) distingue encore d'autres besoins fondamentaux à satisfaire¹²⁷. Nous retiendrons :

7) Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles

Le besoin d'expériences adaptées aux différences de chaque enfant augmente, selon T. Brazelton, les chances d'un bon développement physique, intellectuel et émotionnel. Il permet, par ailleurs, la réalisation des attentes familiales et sociales.

Dans ce contexte, l'éducation devrait centrer les apprentissages autour d'une compréhension nouvelle des différences individuelles, concernant la manière dont les enfants apprennent et interagissent avec les autres et avec le monde : leur façon de recevoir l'information, de la comprendre, d'y réfléchir et d'y répondre.

Dans les programmes, les approches orientées vers les capacités devraient dès lors remplacer les approches orientées vers l'échec. L'éducation doit utiliser des approches pédagogiques interactives dynamiques qui encouragent la compréhension conceptuelle plutôt que la mémorisation mécanique.

8) Le besoin d'expériences adaptées au développement

Tout comme nous surveillons la croissance physique des enfants, les parents, les pédiatres et les éducateurs devraient mesurer les stades de croissance intellectuelle et émotionnelle pour identifier les forces et les besoins en expériences supplémentaires adaptées au développement.

Procurer aux jeunes des expériences adaptées à leur développement a, en effet, des implications profondes pour leur éducation scolaire. Suivre un enseignement fondé sur les faits et sur la mémoire n'a rien à voir avec apprendre à comment réfléchir sur le monde et comment le comprendre.

Pour T. Berry Brazelton (2001), les approches pédagogiques vraiment adaptées au développement sont favorisées par les conditions suivantes :

- des classes à effectifs réduits ;
- un programme dynamique, cherchant à surmonter les difficultés de façon interactive, axé sur le profil de développement individuel de l'enfant ;
- des programmes extrascolaires et des programmes innovants à l'école pour les enfants ayant besoin d'une aide particulière ;
- la possibilité de cours extrascolaires pour les enfants intéressés par les sports, le théâtre, la musique, etc. ;

127 T. BERRY BRAZELTON, *Ce dont chaque enfant a besoin*, éd. Marabout, Paris, 2001, 348 p.

- la formation des professeurs devrait accorder plus d'importance à l'identification des compétences ou des modes de pensée requis dans chaque matière qu'à l'enseignement des faits ;
- il faudrait mettre l'accent sur la maîtrise. L'incapacité à acquérir une notion ne devrait pas avoir pour résultat une note ou une observation permanentes, mais, au contraire, devrait être utilisée comme une fenêtre pour identifier le niveau atteint par l'enfant et les niveaux à franchir ;
- ...

Notre étude s'inspire largement des conclusions de ce courant humaniste de la psychologie de l'enfant et des adolescents.

Les établissements scolaires ont, c'est évident, une responsabilité centrale et un rôle déterminant au niveau des apprentissages. L'acquisition des compétences ne porte cependant pas seulement sur les matières des programmes de cours (langue maternelle, langues étrangères, mathématiques, sciences, etc.), mais aussi sur l'acquisition d'une culture générale et de multiples compétences qui, si elles n'ont pas de destination directement liée à la réussite scolaire, n'en demeurent pas moins fort importantes. Nous songeons à tous les savoir-faire et aux attitudes dans la communication, la participation à la vie collective et la prise de responsabilité dans des projets concrets communs.

Cette perspective donne à l'enseignement sa dimension proprement éducative. C'est la prise en charge combinée, durant la scolarité mais aussi dans la vie parascolaire, de ces deux aspects qui permet à l'école de rencontrer les besoins des adolescents, aussi bien sur le plan de leur développement intellectuel, qu'au niveau de leur maturation affective et même physique.

Il va de soi que les jeunes qui peuvent aisément satisfaire ces besoins dans leur vie privée ressentiront moins la nécessité de vivre, dans leur scolarité, ces deux facettes. Mais, pour la toute grande majorité, l'école apporte aux jeunes un environnement culturel et une vie sociale dans une collectivité de jeunes, que leur vie habituelle ne leur apporte malheureusement pas.

Sur ce plan, on ne peut que déplorer l'impact de l'individualisation des comportements, l'attrait de la consommation privée et la relative disparition de l'implication de nombreux jeunes dans des activités de groupe en dehors de l'école.

Dans une perspective humaniste, il n'est pas de tête bien faite qui ne soit en même temps soutenue par une personnalité bien équilibrée sur le plan affectif. Il n'est pas de performance intellectuelle qui ne s'appuie sur un bon développement physique. Il n'est pas de véritable maturation individuelle sans une bonne intégration dans la vie sociale.

A la fin de son ouvrage *L'adolescent est une personne*¹²⁸, Michel Fize (2006) énumère toute une série de conseils à l'usage des parents.¹²⁹ Ce catalogue de « **bonnes intentions** » vise à

128 FIZE M., *L'adolescent est une personne*, éd. Du Seuil, Paris, février 2006.

129 « - L'essentiel est dans l'échange. Expliquez-vous, argumentez. Construisez le dialogue avec les adolescents ;
- Pratiquez avec eux l'empathie plus que de raison ;
- Respectez leurs goûts, intéressez-vous à ce qu'ils aiment ;
- Evitez d'être indiscret ;
- Laissez-les faire leurs expériences ;
- Cessez de les critiquer ou de les railler en toute occasion. Oubliez leurs lacunes et leurs défauts, et considérez avant tout leurs dons et leurs qualités ;
- Félicitez-les pour leurs réussites et leurs efforts ;
- Ecoutez leur point de vue, demandez-leur leur opinion, cela ne vous engage pas et cela les grandit à leurs propres yeux ;
- Acceptez leur soutien ;
- Evitez le ton du reproche, les sarcasmes et les railleries, le ton moralisateur ;
- Parlez-leur doucement, de manière calme, sans hausser la voix ;
- Soyez forts : reconnaissez vos propres imperfections et vos incertitudes, mais, dans le même temps, osez affirmer vos convictions ;
- Soyez disponibles ;
- Laissez-les vivre leur vie. », p.210.

construire des relations harmonieuses, et surtout réciproquement respectueuses, entre les adultes et les adolescents. Cette aptitude à communiquer, qu'on aimerait trouver chez les parents, concerne tout autant le personnel éducatif, et les enseignants en particulier.

Trop souvent malheureusement, les apprentissages et la lourdeur des programmes entravent la rencontre réelle et authentique entre les enseignants et les adolescents en tant que personnes. Nous pensons que beaucoup de problèmes de la jeunesse d'aujourd'hui procèdent de la difficulté dans laquelle elle se trouve pour rencontrer, sur un ton authentique, des adultes. Cette **relation avec les adultes**, qui peut s'effectuer sur des modes très différents (amitié, admiration, moquerie, agressivité, rejet, ...), est un élément dont on néglige beaucoup trop l'importance. Qu'elle soit harmonieuse ou confrontante, elle permet aux adolescents de se construire, de se positionner, d'avoir des repères, éventuellement des modèles ou des contre-modèles.

Seulement, de multiples circonstances, et sans doute les difficultés auxquelles eux-mêmes sont confrontés dans leur propre vie d'adultes, font que bien des enseignants se réfugient dans leur rôle de professionnels de l'enseignement. De même, les éducateurs, qui pourraient être des interlocuteurs adultes pour les jeunes, sont accaparés par des tâches administratives qui, si elles sont nécessaires au bon fonctionnement des établissements, les éloignent d'un rôle éducatif. Cette absence d'interlocuteurs est un frein à la maturation des élèves.

Dans les deux écoles qui nous occupent, nous avons été frappés par l'**engagement personnel** et l'**enthousiasme** d'une grande partie de l'équipe éducative. Véritablement, dans les activités menées avec les jeunes, il nous a semblé que les référents adultes étaient simplement des personnes authentiques. Cette sincérité dans les réalisations a un effet en retour positif sur le travail scolaire en classe. Ce qui empêche cette sincérité de conduire à des ambiguïtés relationnelles (relation « copain-copain », permissivité, laxisme) trouve sa source dans l'établissement d'un **cadre clair**, qui détermine les responsabilités propres des enseignants et des élèves, qui fixe la nature et la portée des projets et qui établit l'esprit dans lequel le rôle des référents adultes s'exerce.

L'existence de ce cadre clair n'est pas due au hasard. Elle est la traduction de la volonté des chefs d'établissement qui ont un rôle prépondérant dans l'animation de l'équipe pédagogique et qui jouent un rôle déterminant dans la construction de ce cadre dont ils sont les garants ultimes.

A titre illustratif, retenons les données apportées par le préfet de l'Athénée Jean Absil concernant les professeurs de guidance (voir PROJET N°19), à propos de la fonction desquels il dit qu'elle a une définition à la fois « précise et officielle » et « plus floue et plus officieuse ». Le cadre, notamment la définition des rôles, est protecteur. Il est au service de la qualité des relations et de la bonne réalisation des projets. Pour reprendre la formule utilisée par le président de l'association des parents d'Absil, Marc Osterrieth, « *s'il n'y a pas de violence à Absil, c'est sans doute parce que l'école rencontre de manière adéquate les besoins profonds des adolescents : le respect de leur personne, un cadre clair qui leur permet de se positionner, et des possibilités réelles d'exprimer leur personnalité.* »

Ce cadre permet, en particulier, d'éviter, dans la relation entre les adultes et les adolescents, les

erreurs éducatives les plus banales que rappelle humoristiquement Michel Fize¹³⁰ et qui mettent face-à-face l'adulte omniscient (parce que plus âgé, plus expérimenté, responsable, parent ou professeur qui sait bien raisonner et argumenter calmement) et l'adolescent qui « ne sait rien » (parce qu'il est jeune, qu'il est encore un enfant, inexpérimenté et irresponsable, qui s'emporte et raisonne mal). Il s'agit plutôt d'une relation partenariale entre des personnes ayant leur responsabilité et leur rôle propres.

Ce cadre clair, mis au service de la satisfaction adéquate des besoins fondamentaux des adolescents, est ressenti comme une **marque de respect** qui légitime en retour le respect dû par les jeunes aux adultes, au règlement de l'école, aux infrastructures, etc. Cette culture du respect n'est donc pas induite par un amour immodéré pour la règle, la discipline, l'esprit d'obéissance, de soumission, mais elle est, au contraire, fondée sur la reconnaissance de chacun dans sa personne et sur l'épanouissement des individus dans la communauté scolaire.

Remarquons au passage que le respect est étroitement lié aux besoins fondamentaux des individus d'être reconnus et d'être en sécurité. L'adolescent attend autant d'être respecté par les adultes que par ses pairs, d'autant plus que, dans cette période de changement, sa fragilité personnelle le rend particulièrement sensible au regard d'autrui.

En ce qui concerne le respect par les pairs, les adultes ont une responsabilité particulière. Le jugement qu'ils portent sur les jeunes, bien qu'il soit fort important, ne remplace pas l'appréciation portée par les autres jeunes. Durant l'adolescence, le point de vue des adultes est paradoxalement fondamental et déprécié. Sur le plan du respect donc, le rôle de l'adulte ne recouvre pas (il ne peut pas se substituer à) celui des pairs.

Par contre, les adolescents attendent des adultes qu'ils garantissent leur sécurité personnelle et qu'ils ne soient pas victimes de l'irrespect des autres élèves. Celui-ci peut malheureusement, comme le montre régulièrement l'actualité, aller fort loin : harcèlement quotidien, mépris, violences, etc.

De ce point de vue, une école qui se laisse envahir par l'irrespect conduit à la **perte de crédibilité** des adultes qui en ont la charge. Le traitement médiatique des cas graves de violence dans le cadre scolaire donne un relief particulier au caractère spectaculaire des événements, au caractère dysfonctionnel des établissements scolaires concernés et à la souffrance des victimes.

Mais peut-être faudrait-il également insister sur la perte de crédibilité de l'institution et de ses responsables adultes auprès des élèves. A cet égard, la progressive prise au sérieux du problème de la violence à l'école, depuis quelques années, marquée notamment par une clarification des règles¹³¹ et du rôle de tous ceux qui, dans l'école ou à ses côtés, accompagnent les jeunes qui sont fautifs ou victimes, nous semble positive.¹³²

130 FIZE M., op. cit.

131 Voir *Eduquer n°61, Renvoi scolaire : et après ?*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, décembre 2007.

132 A cet égard, voir la partie théorique de la présente étude, et plus particulièrement « Mesures prises par le gouvernement fédéral et par celui de la Communauté française » (dispositifs d'accrochage scolaire, régulation des inscriptions, formation initiale des enseignants, ...), « CPMS, Médiation scolaire et Equipes mobiles » et « L'assistance aux membres du personnel ». Voir aussi *Eduquer n°58, Violences à l'école : quelles prises en charge ?*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, mars 2007.

Concernant la **clarification des règles**, le décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » prévoit l'introduction obligatoire, dans le règlement d'ordre intérieur des établissements scolaires, de la définition des sanctions et des mesures à prendre suite à un certain nombre de faits graves (racket, port d'armes, violences physiques, atteintes aux personnes en général). Un arrêté, adopté en première lecture par le gouvernement de la Communauté française le 6 juillet 2007, définit les modalités d'application de cette disposition décrétales. Les faits graves y sont explicités en y incluant les actes de violence sexuelle. De plus, la circulaire 1972 du 26 juillet 2007 apporte des précisions concernant les sanctions disciplinaires.

De l'évolution de la législation, il ressort donc la volonté du législateur de clarifier les règles du jeu dans le but de permettre aux responsables des établissements scolaires de réagir rapidement, selon une procédure établie, lorsqu'ils sont confrontés à des faits graves justifiant des sanctions, l'exclusion, voire la dénonciation de faits à caractère pénal.

Cette transformation récente de la législation s'inscrit dans le prolongement des règles édictées antérieurement dans de grands textes décrets, comme le décret « Missions » du 24 juillet 1997 ou celui sur les « discriminations positives » du 30 juin 1998.

Ces changements résultent probablement en partie du sentiment croissant, au sein de la population, de l'existence d'une augmentation de la délinquance juvénile, pouvant soit détériorer la qualité de vie au quotidien dans les écoles et dans la vie sociale, soit conduire à des faits de violence très graves.

Parallèlement, ces évolutions expriment une réaction salutaire visant à lutter contre un effritement des repères (conditions d'une vie sociale réussie) et à rendre aux éducateurs la nécessaire autorité à l'exercice de leur profession et de leur mission éducative.

Ces transformations exposent cependant les écoles et la société à des **dérives négatives** à différents égards : une répression excessive, l'accroissement du sentiment d'injustice et de révolte chez les jeunes sanctionnés, l'augmentation du sentiment d'insécurité pouvant résulter d'une dramatisation exagérée des faits.

Une approche purement disciplinaire pourrait surtout conduire à l'occultation des problèmes institutionnels des écoles ou sous-évaluer l'ampleur des difficultés auxquelles certains jeunes peuvent être réellement confrontés dans leur vie. A cet égard, le risque est toujours de traiter par la sanction la conséquence de problèmes situés en amont des actes délictueux.

Au bout du compte, le bon équilibre entre l'ordre, la sécurité et la liberté résultera des attitudes et des actions des acteurs éducatifs de terrain. Si l'éducation doit être réglementée et faire l'objet de décrets, elle n'est cependant pas de nature administrative.

Pour en revenir au respect, celui-ci ne concerne pas seulement la vie à l'école, il concerne également la **vie quotidienne** dans la famille et dans la société. Nous n'insisterons pas ici sur la stigmatisation dont sont victimes certaines catégories de jeunes dans la rue (songeons, par exemple, aux contrôles d'identité et aux fouilles ressentis comme autant de marques d'irrespect), ni sur l'importance du respect dans la vie familiale. Dans ce dernier contexte, la prise d'autonomie (le droit de décider progressivement de ses activités, de ses relations, de son

emploi du temps, de ses projets d'études et de vie) et l'élargissement de la sphère intime ne vont pas toujours sans mal. C'est vrai en particulier dans les milieux animés par des valeurs traditionnelles où le respect pour les valeurs, les adultes, peut conduire à une rigidité et au refus d'accorder aux jeunes la liberté qu'ils revendiquent.

Cette contradiction entre les valeurs traditionnelles et les valeurs libérales du monde contemporain qui flattent, parfois inconsidérément pour des raisons mercantiles, l'ego des jeunes, et peut conduire à de véritables conflits et à des drames. Ceux-ci ont pour enjeu le respect. Ils ne concernent pas seulement les familles musulmanes qui sont souvent exposées à la lumière des médias. Ils concernent toutes les familles qui entretiennent, avec leur système de valeurs de référence, une attitude rigide, et qui attendent, des membres du groupe familial, une subordination des attentes personnelles des individus aux intérêts du collectif.

A cet égard, il ne faut pas non plus négliger les empiètements de **l'amour excessif** des parents pour leurs enfants dans cette société dont nous avons montré antérieurement qu'elle considère les enfants autant comme des proies, que comme des rois.¹³³ « Quantité de parents aiment abusivement leurs enfants, mais ce qui est réellement abusif, c'est leur possessivité. Ce n'est pas aimer quelqu'un que de vouloir régir sa vie »¹³⁴, a pu écrire Bruno Bettelheim.

133 Voir *Eduquer n°49, Enfant-roi, enfant-proie*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, décembre 2004.

134 BETTELHEIM B., *Dialogues avec les mères*, éd. Robert Laffont, Paris, 1973.

A. Qu'est-ce qu'un projet ?

Les écoles qui font l'objet de nos deux monographies sont, de façon caractéristique, des écoles en projet qui mobilisent toutes leurs ressources pour atteindre des objectifs éducatifs qui font l'objet d'un large consensus dans l'école et dont la cohérence est assurée par des valeurs (voir supra).

Dans la partie qui suit, nous rappellerons brièvement ce qu'est un projet en général, et en particulier ce qu'est un projet d'école. A ce propos, nous introduirons la distinction entre le projet vécu et la formalisation administrative du projet d'établissement. Si le premier nous semble le véritable moteur des établissements, le second nous apparaît davantage comme un outil de contrôle externe. Les deux peuvent se rencontrer, ils obéissent, selon nous, à des logiques différentes. Si le premier est centré sur le management motivationnel de l'équipe pédagogique, le véritable destinataire du second est l'autorité de tutelle.

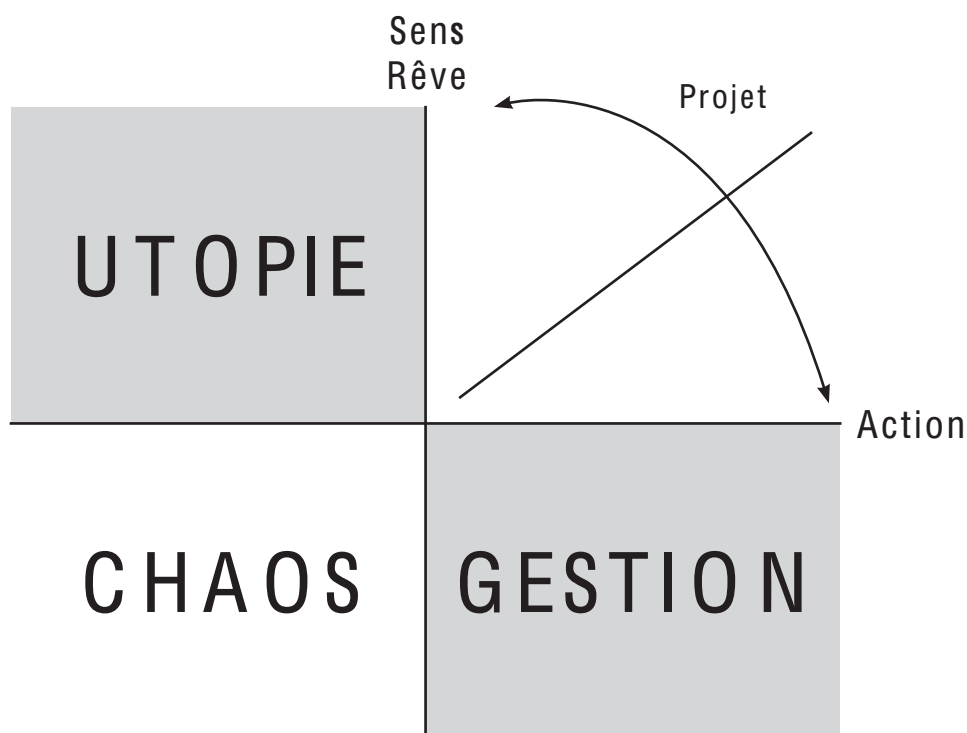
Les écoles en projet n'ont, en général, pas attendu le décret « Missions » pour se mettre en projet et développer une **véritable culture du projet**. Comme nous le montrerons dans la suite, si on considère généralement la démarche par projet comme une sorte de détour méthodologique pour prendre en charge les obstacles qui empêchent d'aller directement d'une situation donnée de départ à une situation souhaitée, il nous semble caractéristique que les projets de ces établissements anticipent des réponses à des problèmes qui pourraient survenir, au lieu de chercher à résoudre des problèmes une fois qu'ils sont devenus réalité. Ces écoles nous semblent, ce faisant, moins dans une logique réparatrice que dans une logique fondée sur un véritable souci de l'autre. C'est cette sollicitude pour la personne qui nous a frappés et qui donne son titre à l'étude : « Des écoles **POUR** les adolescents ». Il y a, dans cette pédagogie, un « hédonisme » de l'apprentissage, et les enseignants prennent un plaisir évident à accompagner les projets réalisés avec les jeunes (malgré le temps et l'énergie qu'ils y consacrent).

Mais, ces projets ne sont jamais des amusements gratuits. Ils répondent, sans le dire, de façon adéquate, à des besoins profonds des jeunes. Ce faisant, ils empêchent l'émergence de problèmes multiples qui, autrement, ne manqueraient pas de survenir, et même de prendre la forme de violences alors difficiles à gérer. L'adéquation aux besoins et ce goût du bonheur partagé avec les jeunes font, pour nous, la pertinence de ces projets.

1. Les deux composantes du projet

Le projet¹³⁵ est une représentation mentale au travers de laquelle nous anticipons une situation à venir dans laquelle nous souhaitons nous trouver. En ce sens le projet est une intention, l'expression d'un souhait qui va pouvoir orienter nos démarches : le projet, en tant qu'il préfigure une situation bonne, est porteur de sens. Mais le projet n'est pas une image mentale statique. C'est une intention qui nous pousse à agir pour atteindre concrètement dans l'avenir la situation souhaitée. Lorsque je projette de partir en vacances à la montagne, je m'imagine déjà en randonnée en altitude (je m'imagine déjà là-bas) et en même temps, je songe spontanément

135 Aucun livre vraiment satisfaisant n'existe sur le projet. Voici deux références : Jonnaert, 1996 et Bordallo et Ginestet, 1993. Le premier est consacré à la logique du projet en général dans le contexte éducatif (formations, établissements scolaires, etc.) ; le second a pour objet les implications pratiques de l'animation d'un projet à visée pédagogique.



B. Le projet d'établissement

1. Le projet d'établissement dans le décret « Missions »

Le projet d'établissement, en tant qu'il est projet, a également une double composante :

- a) Il exprime des intentions, des valeurs, des idéaux, des objectifs éducatifs qui sont autant de manières d'exprimer la situation éducative que nous souhaitons atteindre ;
- b) Il comprend un aspect de programmation des moyens, des manières de travailler ensemble avec les enfants, de s'organiser, d'évaluer, etc., pour atteindre la situation éducative souhaitée.

La définition donnée par le décret « Missions » dans son article 67 comprend ce double aspect :
« Le projet d'établissement est un outil pour atteindre les objectifs généraux et les objectifs particuliers de décret ainsi que les compétences et les savoirs requis. »

Le décret définit le projet d'établissement comme un « outil » destiné à atteindre les objectifs du système éducatif. Il précise sa nature comme un ensemble de choix pédagogiques et d'actions concrètes qui sont autant de moyens pour réaliser les projets pédagogiques et éducatifs du pouvoir organisateur : *« Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et des partenaires visés à l'article 69 §2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. »* (Chapitre VII, art.67). La mise en œuvre du projet est conçue dans une optique participative : il est réalisé en collaboration avec les différents partenaires membres du Conseil de participation. Mais sa définition administrative, loin d'en faire le véritable outil d'une collectivité concrète, traduisant les initiatives

et la volonté d'agir sur le réel de la communauté éducative, en fait l'instrument d'une politique, ou pour mieux dire, la formulation des moyens choisis par cette collectivité « pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur ». Par ce biais, le projet cesse d'être une construction motivante en prise directe sur la réalité. Elle entre désormais dans le registre de la procédure administrative et déplace la source du sens du projet. Celui-ci réside désormais dans les normes fixées par l'autorité de tutelle.

2. Les notions de projets éducatif et pédagogique

Le projet éducatif est : « *l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un Pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs.* » (Chapitre VII, art. 63)

Le projet pédagogique, quant à lui : « *définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur ou à un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif.* » (idem, art. 64)

Les projets pédagogique et éducatif sont chapeautés par différents référentiels qui ont une valeur normative : les objectifs généraux du système éducatif, les objectifs particuliers aux différents niveaux d'enseignement, les programmes et les socles de compétence. Ces différents référentiels sont autant de points de repère pour caractériser, avec les projets éducatif et pédagogique des pouvoirs organisateurs, la situation souhaitée à atteindre par le projet d'établissement.

Nous ne pouvons pas reprendre ici l'ensemble de ces référentiels. Retenons ici pour mémoire les quatre objectifs généraux définis par l'article 6 du décret « Missions », en notant au passage qu'ils ne se limitent pas à ces dimensions purement scolaires :

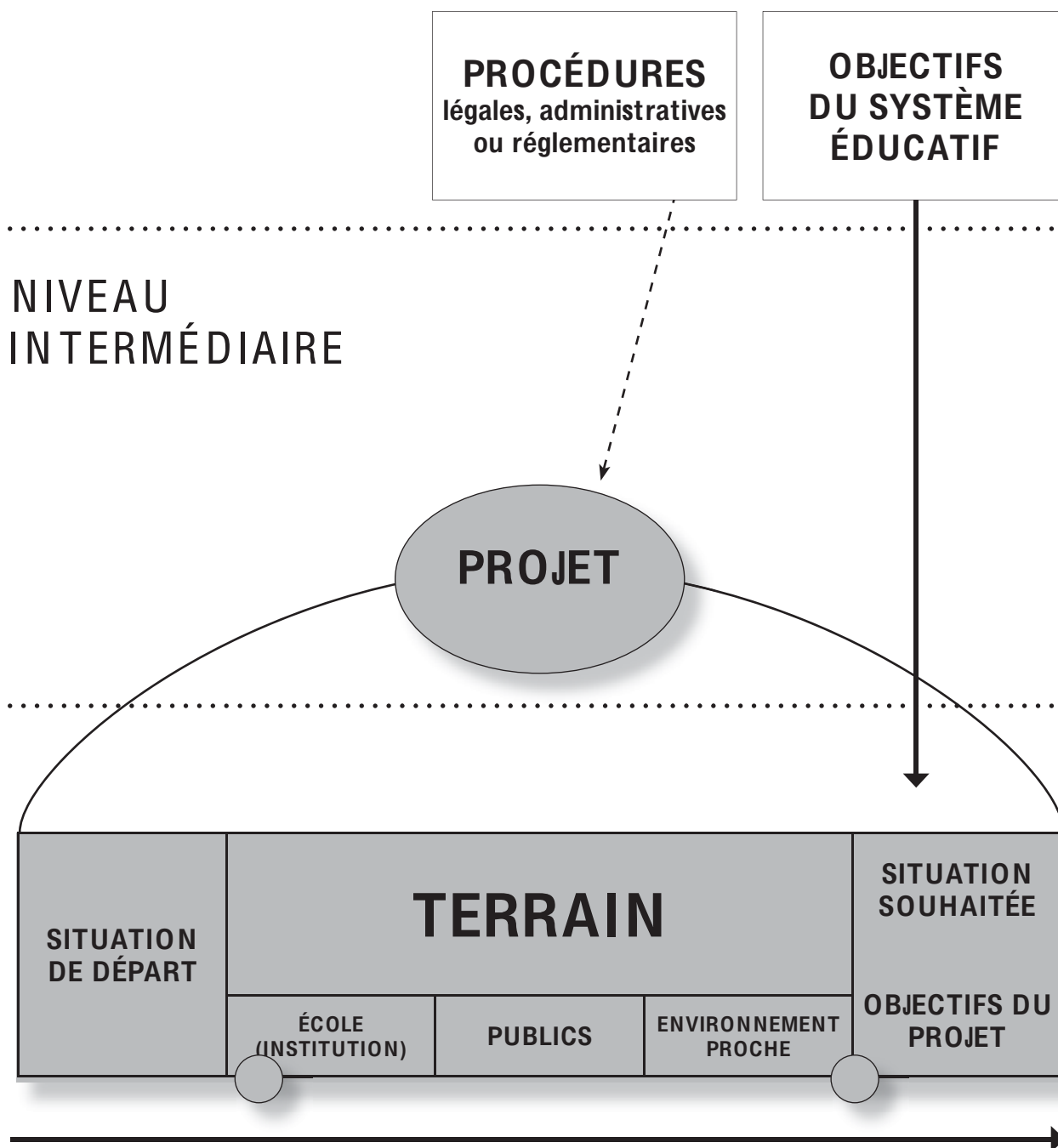
- «1. Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.*
- 2. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.*
- 3. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.*
- 4. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »*

(Chapitre II, art. 6)

3. Le projet d'établissement : une réalité intermédiaire

A différents égards, le projet d'établissement constitue une réalité intermédiaire. Horizontalement, c'est-à-dire sur le terrain, il se situe entre la situation de départ de l'école et la situation souhaitée (entre la réalité et le rêve) ; verticalement, entre les objectifs généraux (particuliers, socles, programmes, etc.) définis par la Société (via ses représentants à la Communauté française ou dans les Pouvoirs organisateurs) et les réalités du terrain (entre l'idéal et le réel). Il résulte de cet empilement vertical une opacification du projet dont le sens semble désormais dériver d'une source lointaine et abstraite, parfois sans commune mesure avec les réalités concrètes rencontrées par les écoles. Ces références légales apparaissent tantôt comme un poids contraignant, limitant les marges de liberté des acteurs, tantôt comme un moyen de légi-

timation artificiel et, a posteriori, une pratique dont le sens véritable est ailleurs. La formulation du projet d'établissement devient alors une ruse des acteurs avec la norme légale ou la volonté du pouvoir organisateur, et son style s'apparente davantage à la littérature « grise », voire à la langue de bois.



Au niveau des réalités de terrain de l'école (l'institution, les publics dont en particulier le personnel de l'école, les élèves, les parents, l'environnement), le projet de l'école est un moyen terme entre la situation de départ (avec ses composantes positives et négatives) et la situation éducative que l'on souhaite atteindre. Le projet de l'école est ici un **outil d'amélioration** de la réalité à partir de ce qu'en perçoivent les principaux acteurs de l'école. Il va contribuer à mobiliser les ressources de l'école et à mettre en mouvement le terrain. Il n'est pas nécessairement

formulé de façon complète et explicite. Il est « l'esprit » d'une action collective qui donne sa cohérence à l'ensemble.

Remarquons au passage que la situation souhaitée n'est pas construite seulement à partir de l'analyse de la situation initiale de l'école par les acteurs du terrain. Elle résulte également des **attentes** diffuses de la société envers le système éducatif. Ces attentes sont formulées à différents niveaux : objectifs généraux et particuliers, programmes, socles de compétence, projets éducatifs, projets pédagogiques. Sur ce plan, le projet d'établissement constitue le point de contact entre les attentes du terrain et les moyens mis en œuvre par les acteurs de ce même terrain, d'une part, et les missions du système éducatif fixées par la Communauté française et les pouvoirs organisateurs, d'autre part. A cet égard, il est à noter que le décret fixe non seulement des objectifs, mais également des procédures, c'est-à-dire des manières de mettre en œuvre les objectifs du décret. Mais la situation souhaitée reflète également les attentes des parents sur le plan de l'éducation. Celles-ci peuvent être très élaborées ou la simple reproduction du vécu (positif ou négatif) des parents durant leur scolarité. Elles peuvent être convergentes avec le projet de l'école (dans ce cas, il y a peu d'écart entre l'image que les parents ont de l'école et ce qu'elle offre réellement) ou, au contraire, divergentes, voire opposées. Dans tous les cas, la bonne connaissance des parents, le soutien ou la correction des écarts d'image qui peuvent en résulter, nous semblent un atout non négligeable.

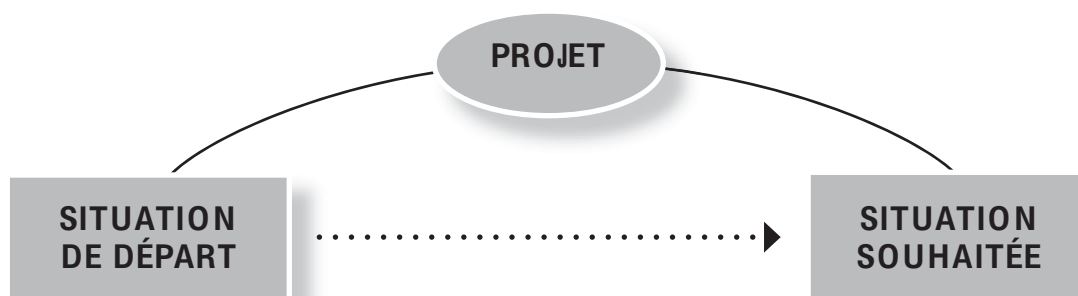
Nous laissons à l'appréciation du lecteur si le projet d'établissement, prévu par le décret avec les procédures légales, administratives et réglementaires qu'il implique, constitue un cadre protecteur et un mécanisme qui garantit que l'école œuvre à la poursuite des objectifs généraux du système éducatif, ou si, au contraire, il interfère de manière contre-productive à la mobilisation des acteurs de terrain dans le projet d'école. En ce qui concerne notre étude, nous avons privilégié les projets dont la réalisation correspondait à une densité de vécu qui ne trompait pas quant à l'adhésion de leurs auteurs.

C. Le projet d'école : un instrument de pilotage

1. Projets et obstacles

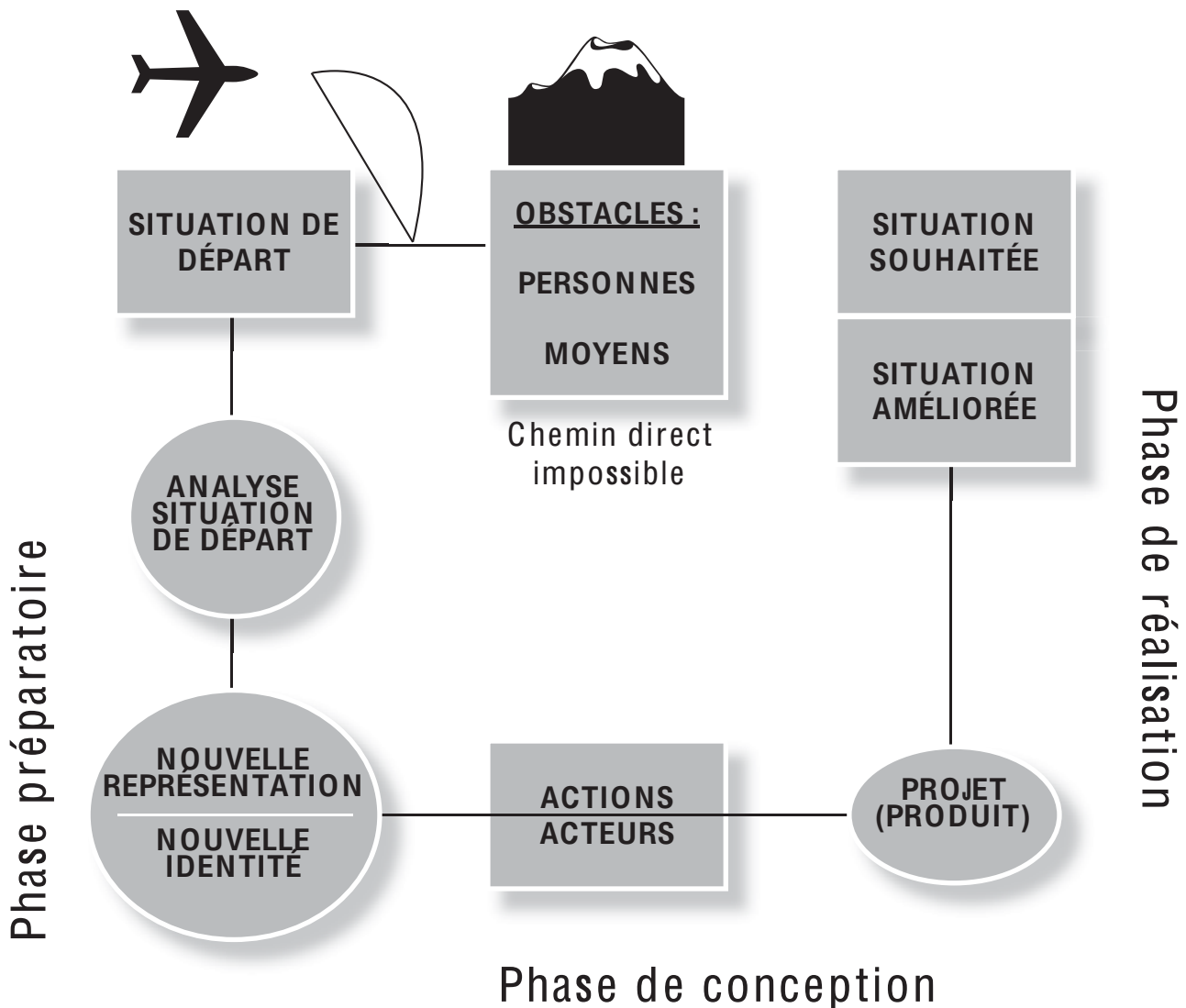
Le projet est motivé par des obstacles réels et potentiels qui risquent d'empêcher l'école d'atteindre les objectifs qu'elle se fixe ou que lui fixent des normes légales. Le projet d'établissement est donc un outil pour atteindre des objectifs éducatifs.

Quelle est la nature de cet outil ? Repartons de notre schéma initial. Le projet est une réalité intermédiaire entre la situation de départ et la situation souhaitée. Il induit ce faisant une dynamique d'amélioration :



Il apparaît cependant rapidement qu'il n'est pas possible de passer immédiatement de la situation de départ à la situation souhaitée. Ce chemin qui serait celui du « il n'y a qu'à.... » est, sinon complètement impossible, du moins peu praticable. Toutes sortes d'obstacles bloquent le passage vers la situation souhaitée. Ces obstacles sont d'ordre matériel, mais aussi (et surtout peut-être dans le domaine qui est le nôtre) liés aux personnes (attitudes et comportements, compétences, disponibilité, etc.). Ces mêmes obstacles peuvent également sembler un empêchement à la réalisation du projet (les objectifs du projet semblent se confondre avec la situation souhaitée dont l'accès direct est impossible). Pour mieux dire, ils semblent être un obstacle au projet lui-même. Mais c'est en réalité l'inverse. Loin d'empêcher le projet, ces obstacles justifient au contraire qu'on le réalise.

Si le passage de la situation présente à la situation souhaitée était immédiat, aucun projet ne serait nécessaire. C'est parce qu'il y a obstacle qu'il va y avoir projet. En ce sens, le projet va se présenter comme un processus, ou une démarche, qui s'apparente à un long détour.¹³⁸



138 Pour ce passage et pour le schéma, nous nous sommes inspirés de la bonne analyse de OBIN et CROS, 1991, p.41 et suivantes.

Le projet d'établissement en tant que « produit » (en tant que document) n'est plus alors qu'un moment, une étape dans une trajectoire (collective) qui en compte beaucoup d'autres. La formalisation du projet sous la forme d'un document descriptif n'est pas nécessaire pour qu'il y ait projet (inversement, l'existence d'un document intitulé « Projet d'établissement » ne garantit pas que l'école soit dans une démarche de projet).

Le « détour » du projet comprend **trois grandes phases** :

a) une phase préparatoire: elle est consacrée à l'élaboration d'une nouvelle représentation collective de la situation. De cette nouvelle représentation résulte également une nouvelle identité des membres de l'équipe éducative. Par le travail de représentation (collecte des informations, analyse des données, hypothèses de travail, etc.), les membres de l'équipe se découvrent acteurs et en action : des nouvelles capacités et possibilités d'action émergent;

b) l'élaboration du produit: la première phase aboutit à la production du projet en tant que produit (le document). Il comprend un ensemble de choix qui résultent de l'analyse de la situation, portant sur les aspects de la réalité sur lesquels l'équipe veut agir, sur les moyens qu'elle se donne pour atteindre ses objectifs, sur les améliorations qu'elle souhaite produire;

c) la phase de réalisation: le projet une fois défini, c'est la phase de réalisation qui peut commencer. Elle consiste en la mise en oeuvre des moyens adoptés pour atteindre la situation souhaitée. En réalité, cette phase ne conduit pas à la situation souhaitée elle-même, mais à un état amélioré qui s'en approche.

Le point d'arrivée est lui-même un nouveau point de départ qui suscite à nouveau la dynamique du projet (analyse de la situation, clarification de la situation souhaitée, choix des moyens, etc.).

Dans la réalité, la mise en oeuvre des projets ne s'effectue pas d'une façon aussi systématique et leur degré de formalisation varie beaucoup. Il s'agit ici d'un schéma théorique.

Comme nous l'indiquions dans l'introduction de ce chapitre, il nous semble que la pertinence des démarches-projets des deux écoles qui illustrent notre étude s'explique par une sorte d'**anticipation des obstacles** pouvant empêcher l'accès à la situation souhaitée. Ces obstacles sont de nature diverse. Ils peuvent concerner les moyens matériels. Mais, dans le cas qui nous occupe, ce type d'obstacles s'apparente davantage à des difficultés qui peuvent être relativement aisément aplanies.

Les véritables obstacles concernent directement les personnes. Ils trouvent leur origine dans les besoins non satisfaits, dans les demandes laissées sans réponse, dans les problèmes qui n'ont pas trouvé de solution. La frustration, le sentiment « de ne pas être entendu », c'est-à-dire de ne pas être reconnu, le malaise qui découle des problèmes laissés pendants, sont autant d'obstacles qui peuvent conduire à la violence.

Ces deux écoles ne nous semblent pas mettre sur pied des projets pour réparer les dégâts qui résulteraient d'obstacles non identifiés, mais, au contraire, pour profiter de la motivation et du plaisir qui peuvent procéder de la réalisation collective des projets. Dans bien des cas, se référer à la notion de « prévention » (de la violence par exemple) est déjà abusive. Les projets ne sont pas mis en place pour « répondre préventivement » à la possibilité de la violence. Il

s'agit bien plus d'une attention tournée positivement vers les adolescents et qui suscite l'envie de partager avec eux l'expérience d'un projet. Et lorsqu'un problème survient, certes la communauté éducative peut y répondre par un projet circonstancié, mais sur fond des relations positives qui ont été auparavant construites.

Il nous semble que le dévouement des équipes éducatives a un effet positif en retour sur les membres de ces mêmes équipes. Il reste naturellement à animer avec doigté ces initiatives multiples afin de préserver, d'entretenir et même de renforcer cette énergie, ces motivations et ce plaisir. Ce rôle est par excellence celui du chef d'établissement.

2. Le pilotage de l'école

La notion de pilotage est intimement liée aux idées d'obstacle et de projet. Elle recouvre trois aspects complémentaires : les indicateurs, les objectifs et le plan de vol. Piloter, c'est conduire un véhicule (un avion par exemple) grâce à des indicateurs sur l'environnement et le véhicule lui-même (informations internes et externes), des objectifs et un plan de vol.

Le pilotage de l'école s'inspire des mêmes caractéristiques et modifie profondément la conception de la direction d'une école. Il s'agit de se doter d'informations pertinentes sur l'école et son environnement en repérant les aspects positifs et négatifs de la situation, de se fixer des objectifs à atteindre et de déterminer les moyens (le trajet) pour y parvenir.

Dans la mesure où les obstacles à la réalisation d'un souhait sont souvent l'expression des aspects négatifs de la situation de départ (problèmes, contradictions, incohérences, demandes, besoins, etc.) et motivent le détour du projet, il implique une grande attention pour les **aspects négatifs** (réels ou potentiels) de la situation. Cette attention particulière s'explique également par le fait que le projet d'établissement est également un outil pour améliorer les situations (il s'agit donc de repérer les aspects à améliorer).

Le projet d'établissement ne constitue aucunement une démarche de la « table rase ». Dans la pratique de l'élaboration du projet d'établissement, une large place est consacrée à toutes les ressources de l'école (les aspects positifs). Celles-ci sont autant de richesses, de réussites et de motifs de satisfaction qui sont à la base de la motivation de l'équipe. La **motivation** est la source de la confiance en soi et du goût pour l'expérimentation. C'est dans ses motivations que l'équipe puise pour « bouger » et progresser. Il sera donc essentiel de prendre le temps de « capitaliser » les acquis de l'équipe et de ne pas sacrifier (même symboliquement) les réussites passées pour poursuivre des objectifs d'amélioration qui sembleraient vains ou impalpables.¹³⁹

La notion de « pilotage » a cependant une connotation technique et « managériale » qui est très éloignée de la réalité des écoles où le « chef » anime surtout une équipe. Si l'on peut « piloter » à vue (et pas toujours avec les tableaux de bord les plus complexes), on peut sans doute également « animer » avec clairvoyance (avec ou sans statistiques)...

139 Pour plus de détails sur la méthodologie de projet d'établissement et sur le pilotage de l'école, voir HULLEBROECK P. et HORENBEEK B., *Construire et rédiger le projet d'établissement – Guide pratique*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, 1998.

Les manifestations de la violence chez les adolescents peuvent apparaître comme des effets de contextes : les contextes personnels, familiaux, sociaux, etc., ont un impact puissant sur le fonctionnement des adolescents au plan psychique, relationnel, énergétique, etc.¹⁴⁰

De ce point de vue, l'école ne peut entièrement « contrôler » la bonne évolution des jeunes qu'elle éduque et il est certain que plus le milieu dans lequel évoluent les jeunes est inhospitalier, pathogène, plus cet environnement risque d'avoir des effets désastreux sur le bon équilibre des adolescents. C'est d'autant plus vrai que les particularités de cette étape du développement psychique, intellectuel et affectif du jeune le rendent particulièrement sensible à des déclencheurs qui exacerbent l'intensité de ses réactions, celles-ci pouvant aller jusqu'à la violence.

Notre hypothèse de travail est que les écoles, dans leur mode d'organisation, dans les activités qu'elles proposent, dans leur exercice de l'autorité, comme dans la façon de dispenser les savoirs, peuvent renforcer ces **déclencheurs**¹⁴¹ ou, au contraire, en diminuer la force.

Parmi ces déclencheurs, retenons le fonctionnement psychique de type pulsionnel qui caractérise le petit enfant et l'adolescent, la difficulté de prendre du recul par rapport au vécu et d'agir en cohérence avec l'élaboration des ressentis, le caractère influençable de l'adolescent, les sentiments d'échec et la dévalorisation de soi.

Au moment de l'adolescence, ces déclencheurs sont renforcés par la sensibilité extrême du jeune. Se contredisent ce qu'il veut être et ce qu'il est, son désir d'autonomie et sa dépendance vis-à-vis des adultes (qui augmente son sentiment d'être dominé par les adultes), son ambivalence relationnelle vis-à-vis de son groupe d'âge, les comportements excessifs qui viennent compenser la dévalorisation de soi, ... **L'exacerbation des sentiments** a tendance à pousser à son paroxysme le mal-être existentiel face à l'anxiété, aux doutes, à l'injustice, aux frustrations. Ces ambivalences expliquent qu'on puisse trouver chez les adolescents des attitudes de conformisme ou, au contraire, des comportements transgressifs qui semblent bien élever le seuil de tolérance à la violence.

Les institutions scolaires peuvent renforcer les « déclencheurs » de violence de différentes façons. Par exemple, un établissement scolaire qui communique sur un mode ambigu et peu clair son règlement disciplinaire peut augmenter l'ambivalence vécue par les jeunes en exacerbant les sentiments de frustration et d'injustice. Une école qui ne donne pas la possibilité aux jeunes d'apprendre à construire une représentation verbale de ce qu'ils vivent et, par ce biais, à prendre du recul sur leur existence et à construire des comportements adaptés, renforce les comportements pulsionnels des adolescents. Une école qui n'a pas soin de conforter ou de susciter l'image positive des adolescents en les valorisant ou en leur permettant d'exercer des responsabilités, renforce le besoin des jeunes à compenser leurs doutes existentiels par des comportements transgressifs ayant pour but de se faire remarquer.

Nous pensons, au contraire, que les établissements scolaires peuvent, dans un projet éducatif humaniste, réduire l'impact de ces déclencheurs qui conduisent à la violence, et nous considérons les écoles dont nous dressons le portrait comme une bonne illustration de nos propos. Il ne s'agit pas, selon nous, de deux modèles ou des deux seuls exemples existants, mais de deux

140 Voir la partie théorique de l'étude, p.23 et suivantes.

141 Voir la partie théorique de l'étude, p.25 et suivantes.

cas exemplaires vécus dans des contextes sociaux différents.

Il nous semble que deux voies permettent **d'inhiber** les déclencheurs de façon complémentaire : un cadre cohérent et clair mis au service de la rencontre des besoins des adolescents, d'une part, et un projet d'école nourri d'un programme étoffé d'activités permettant de ne pas satisfaire seulement les attentes cognitives des élèves mais les différentes dimensions de leur existence, d'autre part.

La vie d'un adolescent est très loin de s'en tenir à l'expérience de la pensée, mais, au contraire, implique tous les vécus d'une personnalité en construction. L'adolescent, en recherche de lui-même, aspire à développer ses capacités intellectuelles, mais la créativité, le rêve, l'idéalisation, les activités physiques et manuelles, la dépense d'énergie et les plaisirs grisants qui peuvent en résulter, sont autant de **modalités d'existence** qui interviennent dans la construction des individus.

Si l'école ne s'intéresse qu'aux apprentissages scolaires et que le jeune ne trouve pas, en dehors de sa vie scolaire, de possibilités d'expérimenter les différentes facettes de sa personnalité, il y a fort à parier que l'école devienne le théâtre d'événements qui mettent en jeu toutes les modalités d'existence, mais d'une façon détournée et transgressive. L'école peut, à l'inverse, à côté ou dans des tâches scolaires, donner une place à l'expression des jeunes dans leur plénitude. Il en résulte que les jeunes se sentent reconnus globalement dans leur personne, et pas uniquement à travers leurs prestations scolaires.

Au vu de la diversité des caractères, des intérêts et des aptitudes personnels des jeunes durant le parcours de la pré-adolescence à l'âge adulte, les écoles devront être en mesure de proposer un **large éventail d'activités** adaptées aux personnalités et aux différents âges. Chaque activité prise isolément, pour intéressante qu'elle soit, ne suffit pas pour inhiber les facteurs déclenchants de la violence, mais c'est l'ensemble des propositions faites aux adolescents qui, à la faveur d'un effet multiplicateur, atteint ce résultat.

Il en va de même pour les besoins. Si l'école ne prend en compte qu'une petite partie des besoins profonds des adolescents, il ne faudra pas s'étonner si les multiples frustrations qui en découleront trouveront finalement une expression inadéquate. A cet égard, on comprend qu'un projet global est seul susceptible de rencontrer les besoins multiples des adolescents.

L'analyse des projets et des activités des écoles choisies à titre d'exemples est rendue, de ce fait, singulièrement difficile. Il est effectivement complexe de rendre compte de la dimension systémique de ces projets d'établissement. Si on peut percevoir, dans le détail de chaque activité proposée, la volonté de rencontrer les besoins¹⁴² et une pluralité de modalités d'existence, il reste qu'aucune activité particulière en elle-même n'explique l'ensemble du système. Le portrait du système demanderait des moyens descriptifs beaucoup trop complexes pour le cadre étroit de la présente étude.

L'analyse de quelques-unes des activités proposées n'a donc d'autre ambition que d'avoir une **valeur illustrative**. Chaque dispositif est décrit et classé par ordre alphabétique dans les fiches techniques du chapitre V. Ces fiches ne sont pas exhaustives de toutes les initiatives prises par

142 C'est un peu comme si chaque activité était l'image en petit de la cohérence qu'on retrouve au niveau de l'ensemble.

les écoles. Il s'agit plutôt d'un large échantillon représentatif de la diversité des projets. Ces fiches peuvent être utilisées comme une boîte à outils pour les acteurs de terrain de l'enseignement ou des associations qui travaillent en collaboration avec les écoles.

Il reste que ce n'est pas un hasard si les deux établissements, aussi différents soient-ils, placent l'adolescent au centre de leurs préoccupations. Le Lycée Libiez positionne, au cœur de son projet, la valorisation de la personne des élèves (PROJET N°26) et son code de vie (PROJET N°27). Par exemple, le « Sas de décompression » (PROJET N°28) est la traduction directe de cet engagement **pour** les adolescents. Il en va de même de l'Athénée Absil qui en donne d'autres traductions (songeons, par exemple, à l'intégration des élèves de première par le « Consilium » (PROJET N°7)), mais fondées sur des valeurs identiques.

Analyse des activités

Nous avons regroupé les activités en *cinq grandes catégories* :

- les dispositifs qui ont pour objet la communication dans l'école ;
- les activités sportives qui ont pour objet l'épanouissement physique et la valorisation des jeunes à travers l'esprit de compétition ;
- les projets citoyens qui permettent l'expression concrète des idéaux généraux ;
- les activités festives tournées vers la créativité et la convivialité ;
- les activités centrées sur l'orientation professionnelle.

a) Les dispositifs centrés sur la personne et la communication dans l'école

Situé dans une région confrontée à d'importants problèmes économiques et sociaux, le Lycée Libiez est amené à développer une attitude très volontariste dans l'intérêt qu'il porte aux adolescents. Le travail de **remise à niveau** et de restauration de l'**estime de soi** est essentiel (PROJET N°26). Celui-ci se décline de trois manières complémentaires : le soutien, l'intégration, la valorisation. Il s'agit d'une aide concrète apportée dans les apprentissages et face aux difficultés de la vie (remédiation organisée par les enseignants, création de groupes de besoins, études dirigées et tutorat, parrainage d'étudiants, initiation aux méthodes de travail, intégration des élèves provenant de l'enseignement spécial, etc.). Il s'agit aussi de valoriser la parole et l'expression des jeunes (les élèves expriment les causes d'échec à leur titulaire de classe qui répercute au Conseil de classe, les délégués de classe, la responsabilisation des élèves du secondaire qui font vivre leur école et la présentent aux enfants du primaire, la prise en charge par les étudiants de la section moniteurs d'enfants, de la préparation, de l'animation et de l'accompagnement des enfants du primaire dans une excursion, etc.). Il s'agit aussi de marquer symboliquement l'acquisition des compétences et des réussites (le passeport TIC, les ateliers d'écriture, d'improvisation, de théâtre, l'immersion linguistique par l'accueil de néerlandophones et/ou la préparation de séjours linguistiques, les activités sportives inter-écoles, etc.).

L'école s'est dotée d'un « **code de vie** » qui balise la vie à l'école, qui conditionne le « bien-vivre ensemble » : la non-violence, le respect, le calme, la tenue dans et hors l'école sont valorisés comme contribuant au « bien-être ». Ce code de vie est communiqué à tous. Un système de crédit disciplinaire (codifié en 30 crédits) a été mis en place. Il est coordonné par le sous-directeur de l'établissement ; systématiquement, chaque parent est informé, par écrit, du retrait d'un ou plusieurs crédits (selon la gravité des faits) et ensuite convoqué (dès l'atteinte de 10 crédits). La mise en place de ce processus a permis de sensibiliser et responsabiliser, très significativement, tant les étudiants que leurs parents, les décisions, ainsi que les remédiations,

étant prises de commun accord (contrat d'école signé).

Le problème de la discipline n'est pas envisagé uniquement sur le mode négatif de la sanction. L'attention portée à la personne des élèves a, au contraire, amené l'école à mettre en place un dispositif original : le SAS d'écoute et de décompression (PROJET N°28). Mais, cette attention peut également conduire à des projets d'un tout autre ordre tel que, par exemple, la mise en place d'une Commission santé qui réfléchit aux problèmes rencontrés par les élèves dans des domaines aussi divers que l'alimentation, les assuétudes, la vie sexuelle, la violence familiale ou l'éducation physique, et qui propose des animations sur ces thèmes (PROJET N°29).

L'Athénée Jean Absil partage cette préoccupation pour la personne des élèves et la qualité de la vie collective. L'école met en œuvre plusieurs moyens pour assurer une bonne circulation de **l'information** dans l'école. A côté des moyens traditionnels de communication qui concernent la scolarité, il en est d'autres qui informent les élèves sur tous les aspects de la vie scolaire : les délégués de classe, les journaux de l'école (PROJETS N°1 et N°18), le Conseil de participation (PROJET N°6).

A côté de ces moyens, il en existe d'autres qui ont davantage pour objet de faciliter l'établissement de relations positives entre les jeunes et l'équipe éducative, qui visent à **clarifier le cadre** et qui permettent une véritable participation des adolescents à l'élaboration du cadre de vie. Nous pensons ici plus spécialement aux professeurs de guidance (PROJET N°19), au Consilium pour les plus jeunes (PROJET N°7) et au Conseil de participation présidé par le préfet qui chapeaute le tout.

Ces différents dispositifs permettent de prendre en charge des problèmes individuels ou des questions relatives à la collectivité. Ils établissent des relations moins asymétriques entre les jeunes et les adultes en favorisant les relations interpersonnelles. Ils permettent enfin aux élèves de développer des compétences qui leur seront utiles dans la vie sociale et professionnelle (prise de parole en public, formulation d'une demande, d'une revendication, négociation, réaction,...).

A travers le témoignage du préfet de l'école, on découvre comment la répartition des rôles se construit dans un cadre clair, mais sans rigidité, qui donne à la fois des repères et permet la prise d'initiative. « *Les fonctions du professeur de guidance : sont volontairement « précise et floue » :*

1. Une fonction précise, « officielle » : en conseil de classes, en délibérations, c'est le professeur de guidance qui représente l'élève, fait le lien entre l'élève en question et les autres professeurs, et transmet les éventuels commentaires à l'élève.

Si un élève est malade durant l'année, c'est le professeur de guidance qui organise le suivi des cours de l'élève (photocopies, ...), et s'il est absent durant les examens, c'est lui qui organise l'horaire de rattrapage des examens à repasser.

Sur les quatre bulletins de l'année, les professeurs de guidance distribuent deux bulletins. Cette opération leur permet de suivre les résultats de leurs élèves et donc de les orienter et les soutenir dans leur parcours.

Par ailleurs, deux fois par an, en général juste avant les examens, les élèves rencontrent leur professeur de guidance pendant une heure pour s'assurer du bon déroulement de l'année et de la préparation aux examens de fin d'année.

2. Une fonction plus floue, plus « officieuse » : il n'y a pas de démarche préétablie de la part de la direction pour ces professeurs. De fait, ils peuvent décider à leur guise de quand ils décident de voir

leurs élèves en guidance et donc de leur méthodologie de travail avec eux.

Ce côté flou de la fonction est une démarche voulue par la direction, car chaque professeur a sa propre manière de faire avec les élèves, ce qui influence fortement les élèves dans leur choix de professeur de guidance. Les élèves développent d'ailleurs des stratégies : prendre un professeur de guidance qui laissera l'élève tranquille, prendre un professeur de mathématiques car l'élève a des lacunes dans cette matière, etc. »

Il est à noter également que le Consilium fait partie intégrante de l'horaire des 1^{res} années, soit cinquante minutes qui se révèlent être un véritable moment pour parler et pour expliquer le fonctionnement de l'école aux plus jeunes. Les éducateurs y jouent un rôle positif, très éloigné de l'image du « surveillant ».

b) Les activités sportives

L'équipe des professeurs de gymnastique du Lycée Libiez s'est fixé l'obtention, par l'établissement, du **label « école sportive »**. Cette volonté s'accompagne d'activités multiples qui se déroulent toute l'année (PROJET N°39). Les professeurs sont, en effet, conscients que les objectifs de telles activités dépassent largement le cadre sportif.

De son côté, l'Athénée Jean Absil organise de multiples activités autour du sport en marge de la vie scolaire. Certaines sont organisées par les jeunes eux-mêmes (tournois dans l'école ou championnats interscolaires), d'autres sont mises sur pied par l'association des parents et les professeurs d'éducation physique (rallye-vélo PROJET N°20, 20 km de Bruxelles PROJET N°22), d'autres encore sont prises en charge par les professeurs d'éducation physique pour agrémenter les heures de midi (PROJET N°4). Toutes contribuent à l'esprit d'épanouissement de soi dans le cadre d'activités dont la dimension compétitive est tempérée par une grande convivialité.

Ces activités multiples organisées par les deux établissements appellent peu de commentaires, mais nous insistons sur le grand nombre de jeunes concernés qui y trouvent beaucoup de satisfaction et de valorisation personnelles.

c) Les projets citoyens

L'Athénée Jean Absil organise de multiples projets « citoyens », tels l'Ecolabel, la journée thématique, Oxfam et l'Opération Niger.

L'Opération Niger (PROJET N°16) est un projet « one shot » qui donne une bonne idée de la flexibilité de l'école et de son ouverture vis-à-vis des opportunités qui résultent de l'apport des familles ou de son environnement socioculturel.

Le projet trouve sa source dans le voyage effectué par une famille durant les vacances au Niger. Il a suscité beaucoup d'enthousiasme et la mise en place d'un partenariat avec de multiples intervenants extérieurs à l'école (une école primaire, la Coopération au développement belge, les autorités ministérielles et les mandataires publics locaux nigériens, etc.). Il a permis aux jeunes de se confronter aux difficultés de la coopération nord/sud et aux difficultés de traduire ses idéaux humanitaires dans des actes de solidarité concrète.

Le projet **Oxfam** (PROJET N°17) est un autre bon témoignage d'une expérience de solidarité concrète qui permet aux élèves de découvrir la problématique du commerce équitable en apprenant à gérer concrètement un magasin (achat des fournitures, gestion des stocks, vente, comptabilité, organisation en équipe). Ce magasin apporte un service réellement utile à la vie collective.

La **journée thématique**, de son côté, a été créée à l'initiative de l'association de parents suite aux attentats du 11 septembre. Pour en parler, les parents de l'époque ont mis sur pied la première journée thématique intitulée « Maux de guerre, maux de paix » (PROJET N°12). Les autres journées ont eu pour thème la violence (qui a débouché sur la visite des lieux de cultes pour les 1^{res}, ce qui s'est pérennisé par la suite), un nouveau regard sur la personne handicapée (deux élèves aveugles ont ensuite été accueillis dans l'école), les assuétudes, l'environnement (qui a débouché sur l'Ecolabel), moi et les autres (s'en est suivie une formation des 1^{res} sur les délégués de classe). Le thème de cette année sera « l'amour », une sorte de « moi et les autres », mais de manière plus intime, plus personnelle. Dans cet exemple, l'observateur ne peut manquer d'être frappé par la mobilisation générale de l'école et l'implication des parents. Il est particulièrement intéressant de constater que ces journées ne restent pas sans lendemain, mais qu'elles sont pérennisées sous la forme de réalisations durables reprises ensuite par l'école et les élèves.

Le projet **Ecolabel** (PROJET N°9) existe depuis trois ans au sein de l'école, l'objectif étant de créer une école éco-dynamique labellisée par l'IBGE. Ce dernier thème connaît une variante au Lycée Libiez qui lie la santé et l'environnement (PROJET N°30).

Mais, les projets citoyens peuvent prendre également des formes différentes, davantage en liaison avec les compétences attendues sur un plan professionnel. C'est par exemple le cas au Lycée Libiez avec le **Projet TRITEC réalisé avec la Fondation Prince Philippe** (PROJET N°35). Destiné aux classes de 3^e et 4^e TQ Secrétariat Tourisme, ce projet vise à un échange linguistique bilatéral avec une école de Westerlo (province d'Anvers) sur le thème du folklore local. Il peut s'agir également de projets qui s'intéressent à la **presse** (PROJET N°38) ou à la **publicité et au sexisme** (PROJET N° 31).

d) Les activités centrées sur l'orientation professionnelle

Les deux écoles décrites sont impliquées dans des projets de « **Mini-entreprises** ». Au Lycée Libiez, il s'agit d'un salon de coiffure, un projet en relation avec l'orientation professionnelle de certaines classes (PROJET N°37). A l'Athénée Jean Absil, la nature du projet (du produit à créer) est laissée à l'initiative des élèves et concerne les rhétoriciens (PROJET N°14). Dans les deux cas, le projet permet aux jeunes d'expérimenter le processus d'élaboration d'un produit dont ils prennent une entière responsabilité de la conception à la vente, en utilisant, sous une forme expérimentale, le travail d'une entreprise (conception du produit, créativité, étude de marché, testing, fabrication, étude de faisabilité et de rentabilité, distribution et vente, bilan, etc.). A cet égard, le projet sensibilise les jeunes qui souhaitent s'orienter vers le monde de l'entreprise et du commerce. Mais les jeunes pratiquent surtout les qualités d'initiative, d'engagement personnel, de responsabilité et la capacité de prendre des décisions en équipe, en se confrontant au réel.

L' « **Opération carrières** » (PROJET N°15), menée par l'association des parents de l'Athénée Jean Absil, est également une réalisation qui montre l'implication très forte des parents ainsi que le niveau socioculturel privilégié de l'école. Il s'agit d'entretiens entre les élèves des classes terminales et des parents qui parlent de leur profession. Environ 200 parents et 250 élèves participent à ce projet qui a lieu, à l'athénée, une soirée par an. 600 rendez-vous sont pris. L'association des parents assure l'inventaire des métiers et leur descriptif en prenant contact avec les parents. Les élèves reçoivent les descriptifs et sélectionnent les parents qu'ils souhaitent rencontrer. Reste alors à organiser le planning des rendez-vous...

e) Les activités festives

Nous regroupons, dans cette catégorie, le théâtre des rhétos, la fête de l'école, la Zinneke parade et les activités musicales de l'Athénée Jean Absil. Des activités comparables existent également au Lycée Libiez où nous retenons le **concours de coiffure** (PROJET N°36).

Le **théâtre des rhétos** (PROJET N°21), qui débouche sur une grande semaine festive en soirée, est un projet autogéré par les élèves qui implique une participation des différentes années, chaque catégorie d'âge ayant son rôle propre : les 6e secondaires réalisent les spectacles, des élèves de 5e secondaire, ainsi que des anciens élèves de l'école, des professeurs et des parents, constituent le jury du concours, les élèves de 3e artistique créent les trophées, les élèves et les parents de toutes les années forment le public (environ 1300 personnes pendant la semaine). Parmi les élèves de 6e année, il y a également une répartition des rôles qui permet à chacun de trouver sa place dans le projet en fonction de ses aptitudes et de ses désirs (comédien, auteur, scénographe, régisseur, promoteur, vendeur de tickets, etc.).

A travers cette activité très impliquante, dont la préparation dure plusieurs mois, les élèves expérimentent le travail en groupe et la solidarité dans une équipe. La réussite de tous découle en effet de l'implication personnelle de chacun.

Les **activités musicales** (Zinneke parade – percussions PROJET N°25, les activités de musique PROJET N°11) ont pour caractéristique l'organisation partenariale qui implique des intervenants extérieurs à l'école (centre culturel, animateurs, anciens élèves, etc.). Les activités elles-mêmes ne s'exercent pas seulement intra muros, mais ont toutes sortes de prolongements à l'extérieur (cortège de la Zinneke, concerts, etc.)

Elles sont intergénérationnelles (élèves, anciens élèves, professeurs, parents). Elles développent, outre la créativité et la valorisation des jeunes, une grande convivialité dans des formes de comportement très différentes de celles qu'on rencontre habituellement durant la scolarité. Elles constituent des activités de groupe ou laissent une place aux individus en leur donnant une visibilité et une responsabilité personnelles. Nous pensons en particulier au « Passeport piano » qui, sur sa présentation par l'élève, donne accès au local fermé où se trouve le piano.

La **fête de l'école** (PROJET N°10) est un grand événement qui mobilise toute l'école et qui constitue, sur un mode festif, une sorte de moment intense vers lequel convergent beaucoup d'aspects de la vie de l'école à travers les stands thématiques, les spectacles, les concours, la soirée dansante, le repas destiné aux adultes et l'utilisation très large des infrastructures de l'école.

La fête fonctionne via un appel à projets qui permet aux élèves de faire des propositions et de se porter volontaires pour les organiser. Si une large place est laissée comme toujours à l'initiative des élèves, la fête fait également l'objet d'un cadrage rigoureux par les responsables de

l'école afin que ce grand succès ne conduise à des dérapages. C'est ainsi que les activités sont chapeautées par un professeur, que les parents s'impliquent massivement dans l'organisation et que l'événement n'est ouvert qu'à la communauté scolaire. Les organisateurs ont également grand soin de s'assurer que la fête soit accessible autant aux « petits » qu'aux « grands » de l'école.

Une école sans violence est possible. Elle suppose de la part des éducateurs qu'ils accordent une grande attention aux besoins fondamentaux et aux aspirations profondes des jeunes en tenant compte de leur identité en construction sur les plans psychologique, affectif, intellectuel et physique. Elle suppose également que les moyens pédagogiques mis en œuvre permettent de rencontrer, de manière adéquate, le souci de l'autre (dans les attitudes, la construction de la relation, les activités proposées, les apprentissages, les infrastructures, etc.).

Les deux écoles témoins ont en commun d'être en projet, c'est-à-dire de constituer des établissements scolaires mobilisés collectivement autour d'un grand projet d'école qui se décline en une multitude d'actions, souvent collectives, qui impliquent fortement et positivement un grand nombre d'élèves et d'enseignants, ainsi que les parents. Il s'agit d'abord d'un projet vécu dans lequel des individus, des groupes et une collectivité toute entière peuvent se projeter vers l'avenir, à la rencontre de leurs aspirations et de leurs rêves. A travers cette projection, la communauté éducative s'ouvre aux incertitudes de l'avenir d'une façon motivante et porteuse d'espoir et développe la capacité à adopter, ensemble, les gestes concrets et les démarches qui sont nécessaires pour construire cet avenir.

Ce constructivisme et cette orientation positive, ou pour mieux dire optimiste, vers l'avenir sont les ingrédients d'une réussite basée sur les valeurs fondamentales de l'humanisme que sont la liberté, la responsabilité, le rationalisme ouvert.

A travers la pédagogie du projet, les apprentissages portent non seulement sur les matières des programmes de cours (langue maternelle, langues étrangères, mathématiques, sciences, etc.), mais aussi sur l'acquisition d'une culture générale et de multiples compétences qui concernent les savoir-faire, les attitudes dans la communication, la participation à la vie collective et la prise de responsabilité dans des projets concrets communs.

La prise en charge combinée, durant la scolarité mais aussi dans la vie parascolaire, de ces multiples compétences permet à l'école de rencontrer les besoins des adolescents, aussi bien sur le plan de leur développement intellectuel, qu'au niveau de leur maturation affective et même physique.

Dans une perspective humaniste, il n'est pas de tête bien faite qui ne soit en même temps soutenue par une personnalité bien équilibrée sur le plan affectif. Il n'est pas de performance intellectuelle qui ne s'appuie sur un bon développement physique. Il n'est pas de véritable maturation individuelle sans une bonne intégration dans la vie sociale. Cet apprentissage de la vie implique que les jeunes puissent développer une relation authentique avec les adultes qui ont la charge de leur éducation.

Trop souvent malheureusement, les apprentissages et la lourdeur des programmes entravent la rencontre réelle et authentique entre les enseignants et les adolescents en tant que personnes. Nous pensons que beaucoup de problèmes de la jeunesse d'aujourd'hui procèdent de la difficulté dans laquelle elle se trouve pour rencontrer, sur un mode authentique, des adultes. L'absence d'interlocuteurs est un frein à la maturation des élèves.

Dans les deux écoles observées, nous avons été frappés par l'engagement personnel et l'enthousiasme d'une grande partie de l'équipe éducative. Véritablement, dans les activités menées

avec les jeunes, il nous a semblé que les référents adultes étaient simplement des personnes authentiques. Cette qualité des relations trouve sa source dans l'existence d'un cadre clair, qui détermine les responsabilités propres des enseignants et des élèves, qui fixe la nature et la portée des projets et qui établit l'esprit dans lequel la mission des référents adultes s'exerce. Ce cadre protecteur résulte de la volonté des chefs d'établissement qui ont une fonction prépondérante dans l'animation de l'équipe pédagogique et qui jouent un rôle déterminant dans la construction de ce cadre dont ils sont les garants ultimes.

Ce cadre clair, mis au service de la satisfaction adéquate des besoins fondamentaux des adolescents, est ressenti comme une marque de respect qui légitime en retour le respect dû par les jeunes aux adultes, au règlement de l'école, aux infrastructures, etc. Cette culture du respect n'est donc pas induite par un amour immodéré pour la règle, la discipline, l'esprit d'obéissance, de soumission, mais elle est, au contraire, fondée sur la reconnaissance de chacun dans sa personne et sur l'épanouissement des individus dans la communauté scolaire.

Remarquons au passage que le respect est étroitement lié aux besoins fondamentaux des individus d'être reconnus et d'être en sécurité. L'adolescent espère autant être respecté par les adultes que par ses pairs, d'autant plus que, dans cette période de changement, sa fragilité personnelle le rend particulièrement sensible au regard d'autrui.

Les adolescents attendent des adultes qu'ils garantissent à l'école leur sécurité personnelle et qu'ils ne soient pas victimes de l'irrespect des autres élèves. De ce point de vue, une école qui se laisse envahir par l'irrespect conduit à la perte de crédibilité des adultes qui en ont la charge. A cet égard, la progressive prise au sérieux du problème de la violence à l'école, depuis quelques années, marquée notamment par une clarification des règles et du rôle de tous ceux qui, dans l'école ou à ses côtés, accompagnent les jeunes qui sont fautifs ou victimes, nous semble positive. L'évolution de la législation sur ce plan exprime la volonté du législateur de clarifier les règles du jeu dans le but de permettre aux responsables des établissements scolaires de réagir rapidement, selon une procédure établie, lorsqu'ils sont confrontés à des faits graves justifiant des sanctions, l'exclusion, voire la dénonciation de faits à caractère pénal.

Si cette évolution récente de la législation nous semble positive, elle ne prémunit pas les écoles et la société des dérives sécuritaires qui aboutissent toujours à une répression excessive, à l'accroissement du sentiment d'injustice et de révolte chez les jeunes sanctionnés, à l'augmentation du sentiment d'insécurité pouvant résulter d'une dramatisation exagérée des faits.

A bien des égards, les manifestations de la violence chez les adolescents peuvent apparaître comme des effets de contextes : les contextes personnels, familiaux, sociaux, etc., ont un impact puissant sur le fonctionnement des adolescents au plan psychique, relationnel, énergétique, etc.

L'école ne peut entièrement « contrôler » la bonne évolution des jeunes qu'elle éduque et il est certain que plus le milieu dans lequel évoluent les jeunes est inhospitalier, pathogène, plus cet environnement risque d'avoir des effets désastreux sur le bon équilibre des adolescents. C'est d'autant plus vrai que les particularités de cette étape du développement psychique, intellectuel et affectif du jeune le rendent particulièrement sensible à des déclencheurs qui exacerbent l'intensité de ses réactions, celles-ci pouvant aller jusqu'à la violence.

Mais les écoles, dans leur mode d'organisation, dans les activités qu'elles proposent, dans leur exercice de l'autorité, comme dans la façon de dispenser les savoirs, peuvent augmenter ces déclencheurs⁴³ ou, au contraire, en diminuer la force.

Au moment de l'adolescence, ces déclencheurs sont renforcés par la sensibilité extrême du jeune. Se contredisent : ce qu'il veut être et ce qu'il est, son désir d'autonomie et sa dépendance vis-à-vis des adultes (qui augmente son sentiment d'être dominé par les adultes), son ambivalence relationnelle vis-à-vis de son groupe d'âge, les comportements excessifs qui viennent compenser la dévalorisation de soi, ... L'exacerbation des sentiments a tendance à pousser à son paroxysme le mal-être existentiel face à l'anxiété, aux doutes, à l'injustice, aux frustrations. Ces ambivalences expliquent qu'on puisse trouver chez les adolescents des attitudes de conformisme ou, au contraire, des comportements transgressifs qui semblent bien élever le seuil de tolérance à la violence.

Les institutions scolaires peuvent renforcer les « déclencheurs » de violence de différentes façons. Mais elles peuvent aussi, au contraire, en réduire l'impact par un projet éducatif humaniste. Les écoles dont nous dressons le portrait fournissent une bonne illustration de notre propos. Il ne s'agit pas, selon nous, de deux modèles ou des deux seuls exemples existants, mais de deux cas exemplaires vécus dans des contextes sociaux différents.

Il nous semble que deux voies permettent d'inhiber les déclencheurs de façon complémentaire : un cadre cohérent et clair mis au service de la rencontre des besoins des adolescents, d'une part, et un projet d'école nourri d'un programme étoffé d'activités permettant de ne pas satisfaire seulement les attentes cognitives des élèves mais les différentes dimensions de leur existence, d'autre part.

La vie d'un adolescent est très loin de s'en tenir à l'expérience de la pensée, mais, au contraire, implique tous les vécus d'une personnalité en construction. L'adolescent, en recherche de lui-même, aspire à développer ses capacités intellectuelles, mais la créativité, le rêve, l'idéalisation, les activités physiques et manuelles, la dépense d'énergie et les plaisirs grisants qui peuvent en résulter, sont autant de modalités d'existence qui interviennent dans la construction des individus.

Si l'école ne s'intéresse qu'aux apprentissages scolaires et que le jeune ne trouve pas, en dehors de sa vie scolaire, de possibilités d'expérimenter les différentes facettes de sa personnalité, il y a fort à parier que l'école devienne le théâtre d'événements qui mettent en jeu toutes les modalités d'existence, mais d'une façon détournée et transgressive. L'école peut, à l'inverse, à côté ou dans des tâches scolaires, donner une place à l'expression des jeunes dans leur plénitude. Il en résulte que les jeunes se sentent reconnus globalement dans leur personne, et pas uniquement à travers leurs prestations scolaires.

Vu la diversité des caractères, des intérêts et des aptitudes personnels des jeunes de la préadolescence à l'âge adulte, les écoles doivent être en mesure de proposer un large éventail d'activités adaptées aux personnalités et aux différents âges. Chaque activité prise isolément, pour intéressante qu'elle soit, ne suffit pas pour inhiber les facteurs déclenchants de la violence, mais c'est l'ensemble des propositions faites aux adolescents qui, à la faveur d'un effet multiplicateur, atteint ce résultat.

143 Voir la partie théorique de l'étude, p.25 et suivantes.

Il en va de même pour les besoins. Si l'école ne prend en compte qu'une petite partie des besoins profonds des adolescents, il ne faudra pas s'étonner si les multiples frustrations qui en découleront trouveront finalement une expression inadéquate. A cet égard, on comprend qu'un projet global est seul susceptible de rencontrer les besoins multiples des adolescents.

Le public des deux écoles témoins a des caractéristiques très différentes et se trouvent dans des contextes socio-économiques différents.

La première école est située dans un quartier plutôt aisé de Bruxelles et recrute majoritairement ses élèves auprès de populations qui entrent dans les catégories des classes moyennes et supérieures. La seconde est située dans la région du Hainaut. Il s'agit d'une école dont la population est confrontée au phénomène de la désindustrialisation.

La réussite des deux établissements, basée sur des choix pédagogiques convergents, montre l'impact de leurs options malgré la nature différente des problèmes et des opportunités que les deux écoles rencontrent. Il ne s'agit pas de minimiser les déterminants socio-économiques pour autant. Tous les enfants ne commencent pas leur scolarité sur la même « ligne de départ ». Mais les élèves des deux établissements sont tous des adolescents et ils ont, partant, des besoins et des aspirations comparables. Il n'est dès lors pas étonnant que des choix éducatifs identiques obtiennent, dans des contextes différents, des effets comparables. Renforcer et aider davantage ceux qui sont moins bien pourvus restent des nécessités. Si un enfant vaut un enfant, tous, cependant, ne sont pas égaux. Il revient alors aux adultes de veiller à égaliser les conditions auxquelles leur égale valeur leur donne droit.

Livres

- AUGER Marie-Thérèse et BOUCHARLAT Christiane, *Elèves « difficiles » profs en difficulté*, éd. Chronique sociale, Lyon, 2004, 130 p.
- BELLENGER L. et COUCHAERE M.-J., *Animer et gérer un projet, un concept et des outils pour anticiper l'action*, éd. ESF, collection Formation permanente en sciences humaines, Paris, 1992.
- BETTELHEIM Bruno, *Dialogues avec les mères*, éd. Robert Laffont, Paris, 1973.
- BONNET J., *L'enseignant au cœur du projet d'établissement. Pour une communication porteuse de sens*, éd. Les éditions d'organisation, Paris, 1994.
- BONNET, DUPONT, GODIN, HUGHET, PAILLOLE, SANDI, *L'école et le management*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1995.
- BORDALO I., et GINESTET J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, Collection Pédagogies pour demain, Paris, 1997.
- BOUVIER A., *Management et projet*, Hachette éducation, collection former, organiser pour enseigner, Paris, 1997.
- BROCH H., *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, éd. Chronique sociale, Lyon, 1997.
- BROCH H. et CROS F., *Comment faire un projet d'établissement, Ecoles-collèges-lycées*, éd. Chronique sociale, collection Synthèse, 2^e éd., Lyon, 1991.
- CROS F. et OBIN J.-P., *Le projet d'établissement*, Hachette Education, Paris, 1991.
- DEBARBIEUX Eric, *La violence dans la classe – Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, éd. ESF, Paris, 1999, 167 p.
- DUBET François, *La galère : jeunes en survie*, éd. Fayard, Paris, 1987, 503 p.
- FEROLE J., RIOULT J. et ROURE D., *Le projet d'école*, Hachette Education, collection « L'école au quotidien », Paris, 1997.
- FIZE Michel, *L'adolescent est une personne*, éd. Du Seuil, Paris, février 2006, 247 p.
- LECOMTE J.-M. et NESTRIGUE A.-M., *L'établissement dans la démarche de projet*, éd. Hachette Education, Paris, 1992.
- LE GRAIN, *Le défi pédagogique*, éd. Vie Ouvrière, 3^e éd., Bruxelles, 1985.
- LORRAIN Jean-Louis, *Les Violences scolaires, in Que sais-je ?*, éd. PUF, Paris, 2004, 126 p.
- MAALOUF Amin, *Les Identités meurtrières*, éd. Grasset, Paris, 1998, 189 p.
- PAIN Jacques, *Ecoles : violence ou pédagogie ?*, éd. Matrice, Vigneux, 1992, 245 p.
- TARTAR GODDET Edith, *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*, éd. Retz, Paris, 2006, 254 p.
- T. BERRY BRAZELTON, *Ce dont chaque enfant a besoin*, éd. Marabout, Paris, 2001, 348 p.

Documents et rapports

- *Absillissimo*, journal de l'Athénée royal Jean Absil, numéros 29, 30, 31, 35 ;
- Cadastre des équipements pédagogiques, sur <http://www.enseignement.be/prof/espaces/dir/cadastre/cadastre.asp>;
- *Comment lutter contre la violence à l'école ?*, dossier thématique du 12 décembre 2006 sur le site www.fapeo.be;
- *Communauté française – Gouvernement spécial. Jeunesse : Prévention et lutte contre les violences*, communiqué du gouvernement de la Communauté française, 19 mai 2006, 12 p., sur <http://www.arena.cfwb.be/upload/fichiers/CP-gouvernementspecial-jeunesse.pdf>.
- DEBARBIEUX Eric, *Des statistiques officielles aux enquêtes de victimations*, sur <http://www.obsviolence.com/french/recherches/index.html>;

- *Equipes mobiles et médiation scolaire*, circulaire n°1884 du 24 mai 2007.
- *Eduquer n°49, Enfant-roi, enfant-proie*, décembre 2004, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente.
- *Eduquer n°58, Violences à l'école : quelles prises en charge ?*, mars 2007, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente.
- *Eduquer n°61, Renvoi scolaire : et après ?*, décembre 2007, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente.
- *Enseignement : les faits graves inscrits dans les règlements d'ordre intérieur de toutes les écoles*, communiqué de presse du gouvernement de la Communauté française, 6 juillet 2007.
- HULLEBROECK Patrick et HORENBEEK Bernard, *Construire et rédiger le projet d'établissement – Guide pratique*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, 1998.
- LECOCQ Catherine, HERMESSE Christelle, GALAND Benoît, LEMBO Barbara, PHILIPPOT Pierre et BORN Michel, *Violence à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003)*. Rapport de recherche, UCL et ULg, octobre 2003, 62 p.
- MUNTEN Jacqueline, *Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire*, Service de Méthodologie de l'enseignement de l'ULg, août 2001, 52 p.
- *Note relative à la prise en charge de la délinquance juvénile*, communiqué de presse du 19 avril 2007 du Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant.
- *Les Petites Notes d'Absil*, journal de l'association des parents de l'Athénée royal Jean Absil, n°56, juin 2007 ;
- *La prévention de la violence à l'école et sur ses chemins est notre responsabilité à tous*, farde de presse de la conférence de presse de présentation de l'asbl Non-violence à l'école, 14 mars 2007.
- Procès verbal du Conseil de Participation de l'Athénée royal Jean Absil, 24 juin 2004 ;
- Procès verbal du Conseil de Participation de l'Athénée royal Jean Absil, 11 avril 2005 ;
- Procès verbal du Conseil de Participation de l'Athénée royal Jean Absil, 20 mai 2005 ;
- Procès verbal du Conseil de Participation de l'Athénée royal Jean Absil, 28 novembre 2005 ;
- Procès verbal du Conseil de Participation de l'Athénée royal Jean Absil, 20 décembre 2006 ;
- *Protection de la jeunesse – Eduquer, sanctionner, protéger : les défis d'une réforme*, communiqué de presse de l'Université de Liège, 5 mars 2007.
- *Rapport final de la Commission pour le droit à la scolarisation des enfants et des adolescents*, Délégation générale de la Communauté française aux droits de l'enfant, novembre 2007, 10 p.
- VIENNE Philippe et AUQUIER Anne, *Surgissement et traitement des violences à l'école*, sur www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp, décembre 2004, 21 p.
- *La violence à l'école : approches européennes*, dossier coordonné par Eric Debarbieux, in Revue française de pédagogie, n°123, avril-mai-juin 1998, pp.122-151.
- *Des violences à l'école*, Rapport n°2 : 2000-2001, par Philippe VIENNE, sous la direction de Anne VAN HAECHE, Institut de Sociologie, ULB, septembre 2001, 121 p.

Législations et circulaires

- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.
- *Violence à l'école – Assistance en justice et/ou psychologique d'urgence*, 25 octobre 2002, sur http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/387_20021025_112927.pdf.
- Circulaire n° 671 du 23 octobre 2003, *Information des membres du personnel des établissements scolaires au sujet des droits des victimes d'actes de violence*, Communauté française.
- Circulaire n° 847 du 6 mai 2004, *Equipes mobiles susceptibles d'intervenir au sein des établissements scolaires concernés par un phénomène de violence ou de décrochage scolaire*, Communauté française.
- Décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école et, notamment la création du Centre de rescolarisation et de resocialisation de la Communauté française.
- Circulaire n° 1000 du 19 novembre 2004, *Equipes mobiles susceptibles d'intervenir au sein des établissements scolaires concernés par un phénomène de violence ou de décrochage scolaire*, Communauté française.
- Circulaire n° 1016 du 9 décembre 2004, *Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*, Communauté française.
- Circulaire n° 1361 du 1^{er} février 2006, *Actes de violence commis par des élèves à l'égard de membres du personnel des établissements scolaires – Enseignement secondaire – Limitation des dommages à caractère psychologique*, Communauté française.
- Loi du 13 juin 2006 modifiant la législation relative à la protection de la jeunesse et à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction.
- Circulaire ministérielle PLP41 du 7 juillet 2006 en vue du renforcement et/ou de l'ajustement de la politique de sécurité locale ainsi que de l'approche spécifique en matière de criminalité juvénile avec, en particulier, un point de contact pour les écoles.
- Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres psycho-médico-sociaux.
- Décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires.
- Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.
- Décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire.
- Décret du 26 avril 2007 garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant.
- Circulaire n° 1884 du 24 mai 2007, *Equipes mobiles et médiation scolaire*, Communauté française.

Sites Internet

- www.absil.eu (site Internet de l'Athénée royal Jean Absil) ;
- www.agers.cfwb.be/index1.asp (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) ;
- www.arena.cfwb.be/index.asp (Cabinet de la ministre de l'Enseignement Marie Arena) ;
- www.circm.com (Centre international de résolution de conflit et de médiation) ;
- www.enseignement.be;
- www.enseignons.be;
- www.fapeo.be;
- www.ijvs.org/1-6035-International-Observatory-on-Violence-in-School.php (Observatoire international de la violence à l'école) ;
- <http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/welcome.pl> (Moniteur Belge);
- www.lalibre.be;
- www.lesoir.be;
- www.nonviolence.be (asbl Non-violence à l'école) ;
- www.nonviolence.ca (Centre de ressources sur la non-violence) ;
- www.obsviolence.com (Observatoire européen de la violence à l'école) ;
- www.psed.ucl.ac.be (Unité de psychologie de l'éducation et du développement à l'UCL) ;
- www.segec.be;
- www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/ (Programmes scolaires de prévention de la violence) ;
- www.ulaval.ca/crires/ (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) ;

Articles de presse

- *Un ado sur vingt porte une arme à l'école*, in Metro, 22 février 2007.
- BAUS Monique, *Le dispositif d'accrochage scolaire est en panne*, in la Libre Belgique, 18 janvier 2007.
- BAUS Monique, *Exclus du système par dizaines*, in La Libre Belgique, 4 décembre 2006.
- COMHAIRE Grégoire, *Les stages parentaux mis sur pied*, in La Libre Belgique, 13 septembre 2007.
- DAUCHOT Alain, *Donner du sens à l'école*, in Esprit Libre, n°28, ULB, février 2005.
- DELATTRE Bernard, *Ces écoles malades de la violence*, in La Libre Belgique, 23, 24 et 25 décembre 2006.
- DELEPIERRE Frédéric, *Des unités disciplinaires pour ados*, in Le Soir, 9 février 2007.
- DELEPIERRE Frédéric, *Le 21, un jeu qui secoue*, in Le Soir, 8 mai 2007.
- DE MUELENAERE Michel, *Vaisselle cassée, faut-il fesser ?*, in Le Soir, 21 et 22 avril 2007.
- DE MUELENAERE Michel, *La violence scolaire : un phénomène encore méconnu*, in Le Soir, 23 janvier 2007.
- DETAILLE Stéphane, *Une chaîne à l'école de Joe*, in Le Soir, 17 avril 2007.
- *Ecole et justice : comment s'informer ?*, in La Libre Belgique, 29 janvier 2007.
- GERARD Laurent, *Des ballons remplis d'espoir de paix*, in La Libre Belgique, 17 avril 2007.
- GERARD Laurent, *Le contrôle digital à l'école contesté*, in La Libre Belgique, 6 février 2007.
- GUTIERREZ Ricardo, *Incivilités : à l'amende dès 12 ans ?*, in Le Soir, 14 mars 2007.
- HOVINE Annick, *Coups de couteau après un renvoi*, in La Libre Belgique, 23 janvier 2007.
- HOVINE Annick, *Non-assistance à enfants en danger*, in La Libre Belgique, 19 avril 2007.
- HOVINE Annick, *Responsabiliser le jeune face à ses victimes*, in La Libre Belgique, 9 et 10 décembre 2007.
- HOVINE Annick, *Le stage parental, « gadget politique »*, in La Libre Belgique, 22 novembre 2006.

- HOVINE Annick, *Le stage parental ? Pas très concluant*, in La Libre Belgique, 9 janvier 2007.
- HUWART Anne-Cécile, « *L'école n'est pas à l'abri de la rue*, in Le Soir, 27 mars 2007.
- *Une journée contre la violence*, in Le Soir, 15 mars 2007.
- LAMENSCH Michelle, *Ecoles et police partenaires*, in Le Soir, 18 décembre 2006.
- L.G., *La rentrée à l'école de la non-violence*, in La Libre Belgique, 16 avril 2007.
- MATGEN Jean-Claude, *Délinquance juvénile ? En... baisse*, in La Libre Belgique, 24 octobre 2007.
- MATGEN Jean-Claude, *La délinquance juvénile est tout sauf en hausse*, in La Libre Belgique, 18 octobre 2007.
- MATGEN Jean-Claude, *Les juges de la jeunesse se rebellent*, in La Libre Belgique, 1er mars 2007.
- MATGEN Jean-Claude, *Mineurs : rarissimes, les crimes de sang*, in La Libre Belgique, 17 octobre 2007.
- MATGEN Jean-Claude, *Le vol, délinquance pour jeunes*, in La Libre Belgique, 22 et 23 septembre 2007.
- NANDRIN Jean-François, *Enfants terribles, parents modèles...*, in La Libre Belgique, 14 septembre 2007.
- PAULIC Solenn, *Plus de police à l'école ?*, in La Libre Belgique, 5 février 2007.
- PIERRE Philippe, « *Aimez vos gosses !* », in Le Soir, 16 avril 2007.
- PIRLOT Ronald, *Un directeur d'école poignardé*, in Le Soir, 23 janvier 2007.
- *Des professeurs s'assurent contre la violence*, in La Libre Belgique, 26 janvier 2006.
- R.P., *L'Institut Cousot et son directeur s'adressent au législateur*, in La Libre Belgique, 6 juin 2007.
- SINNAEVE Marc, « *Jeunes et violence* », *cocktail médiatique explosif*, in La Libre Belgique, 13 septembre 2007.
- SOUMOIS Frédéric, *Elèves tenus par le bout du doigt*, in Le Soir, 5 février 2007.
- SOUMOIS Frédéric, *Vive réaction contre la prise d'empreintes*, in Le Soir, 6 février 2007.
- TELLER Micha, *Que faire face à la violence scolaire ?*, 22 mars 2007, sur <http://www.lsp-mas.be/mas/archives/2007/03/22/ecole.html>.
- *Urgence : jeunes en danger*, in La Libre Belgique, 25 avril 2007.
- VANDEMEULEBROUCKE Martine, *Parents coupables ou victimes ?*, in Le Soir, 25 et 26 novembre 2006.
- VANDEMEULEBROUCKE Martine, *Le stage parental crée la polémique*, in Le Soir, 31 mars et 1er avril 2007.
- VERSTRAETEN Guy, *Sus au racket dans les écoles*, in Le Soir, 12 septembre 2007.
- VERSTRAETEN Guy, *Vandenbroucke et Arena s'entraident*, in Le Soir, 20 février 2007.
- *La violence scolaire en baisse*, in La Libre Belgique, 23 février 2007.

ANNEXE

Pourquoi n'y a-t-il pas de violence à Absil ? Quelques réflexions du président de l'Association des Parents de l'Athénée royal Jean Absil, Marc Osterrieth

« La violence ne fait effectivement pas partie de la culture de l'Athénée royal Jean Absil.

L'Association des Parents pense que cela est dû, principalement, à l'attitude des autorités de l'école (et en particulier du Préfet), à la fois ferme sur les principes, et ouvert et constructif dans la pratique.

Ferme sur les principes

Le respect des personnes, et le refus du recours à la violence physique ou verbale pour régler les conflits, sont au centre des valeurs défendues par l'école, et tout manquement est sanctionné. Le cadre est clair, et les élèves savent ce que l'école attend d'eux.

A noter que le respect commence par celui des élèves, considérés comme des personnes à part entière, que le Préfet connaît individuellement.

Dans la mesure où son jugement est très sûr, le Préfet jouit d'une réelle autorité morale, qui est le socle sur lequel repose tout le système.

Ouvert et constructif dans la pratique

L'ouverture est le complément indispensable de la fermeté. Elle consiste à faire tout ce qui est possible pour rencontrer les demandes des élèves, des professeurs et des parents, pour autant qu'elles soient compatibles avec le cadre. L'école devient alors un lieu d'épanouissement, où les élèves sont encouragés à développer et à exprimer leurs talents à travers de nombreuses activités, dans un climat agréable et bienveillant.

S'il n'y a pas de violence à Absil, c'est sans doute parce que l'école rencontre de manière adéquate les besoins profonds des adolescents : le respect de leur personne, un cadre clair qui leur permet de se positionner, et des possibilités réelles d'exprimer leur personnalité.

Toute l'organisation de la vie scolaire (inscriptions, accueil des nouveaux parents, classes hétérogènes, options mélangées, professeurs de guidance, etc.) reflète cette même philosophie, et a toute l'approbation de l'Association des Parents.

La structure de la population scolaire, diversifiée sans excès, constitue aussi, sans aucun doute, un facteur positif.

Activités de l'Association des Parents

L'AP considère que sa mission principale est de mettre les ressources dont disposent les parents au service de l'école, pour l'aider à mener à bien son projet éducatif.

Elle s'efforce de contribuer au climat positif qui règne et est impliquée à titres divers dans de nombreuses activités, et plus particulièrement :

- Le rallye vélo : en début d'année, promenade de 30km à vélo à laquelle participent des élèves, des professeurs et des parents, le tout se terminant par un drink à l'école ;
- La participation aux 20 km de Bruxelles, avec une équipe mixte parents-élèves-professeurs ;
- La fête de l'école : grand événement festif annuel, avec des spectacles présentés par les élèves l'après-midi, et grand repas plus double soirée dansante (pour les jeunes et pour les aînés) le soir ;
- L'organisation dans l'école de différentes activités culturelles (spectacles, conférences, etc.) ;
- L'opération « carrière », qui permet aux élèves des deux dernières années de rencontrer des parents engagés dans les carrières professionnelles qui les intéressent (120 parents participants en 2007, avec plus de 400 rendez-vous individuels organisés) ;
- La journée thématique annuelle, chaque fois consacrée à une problématique sociétale (le racisme, la violence, les personnes handicapées, l'environnement, moi et les autres,...), au cours desquelles toutes les classes ont l'occasion d'assister à un spectacle, de participer à des animations et de rencontrer des associations actives dans le domaine concerné ;
- L'organisation de cours de rattrapage pour les élèves en difficulté ;
- L'organisation de cours de self-défense, pour apprendre aux élèves à réagir adéquatement aux agressions, en particulier verbales ;
- Le lancement et le suivi d'un programme de gestion environnementale conçu et mis en œuvre par les élèves, en vue de l'obtention d'un écolabel ;
- Le petit déjeuner Oxfam annuel, dont le but est de promouvoir les produits Oxfam et de sensibiliser les élèves à la problématique Nord-Sud ;
- La collecte et la livraison de matériel scolaire pour une école au Niger (opération unique en 2006-2007) ;

Le soutien financier à différentes activités de l'école (bibliothèques, percussions brésiliennes, jeunes entreprises, magasin Oxfam, etc.). »