

# Prospective Jeunesse

Drogues  
Santé  
Prévention

# 67

Périodique trimestriel  
AUTOMNE 2013

## La participation en question

### *I. L'école, lieu de participation ?*

Les enjeux de la participation dans le travail social

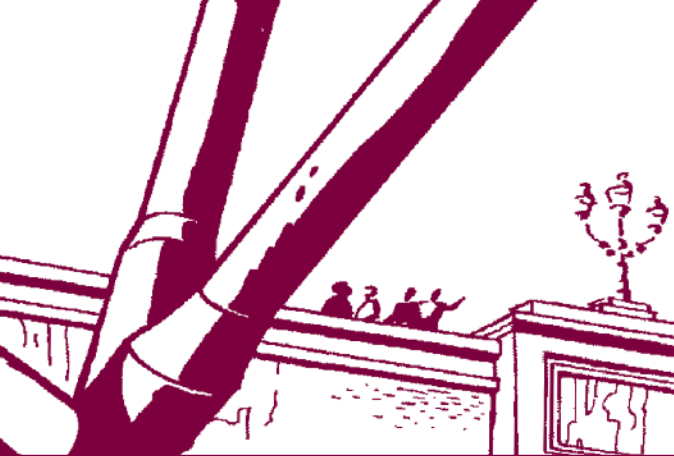
**Alain Lemaitre et  
Caroline Maeyens**

La participation à l'école, levier du bien-être des enfants

**Malvina Govaert**

Les élèves du Cef ont la parole!

**Comité des élèves  
francophones**



RISQUES JEUNES CHOIX ÉCOLE ASSUÉTUDES SANTÉ FÊTE AL-  
COOL ADDICTI... ÉDUCATION ADOLES-  
CONDUITES À RISQUE  
TION ENNUI ESTIME  
DOSE INTERNET CAN-  
ES BIEN-ÊTRE JOINTS  
CHOIX ÉCOLE ASSUÉ-  
SAGES DANGER PEUL  
PLAISIR PROTECTION  
CONDUITES À RISQUE EXPÉRIENCES SOINS ABUS CONSOM-  
RATIONAL ENNUI ESTIME DE SOI PROHIBITION GROUPE ECSTASY  
DANCE DRO-  
QUES JEUNES  
ADDICTIONS  
NCE JEU TA-  
EXPÉRIENCES  
SOI PROHIBI-  
S PRÉVENTION  
COMANIE FUTE



**Prospective Jeunesse** est un centre d'étude et de formation fondé en 1978. L'association est active dans le domaine de la prévention des méfaits liés aux usages de drogues, dans une optique de promotion de la santé.

#### **Prospective Jeunesse**

propose quatre services :

- Formation et accompagnement de professionnels (seuls ou en équipe)
- Publication de la revue **Prospective Jeunesse**
- Entretiens individuels
- Centre de documentation

#### **Prospective Jeunesse** a créé, avec **Infor-Drogues** et **Modus Vivendi**,

l'asbl **Eurotox**, relais en Communauté française de Belgique de l'Observatoire européen des drogues et des toxicomanies (OEDT).

[www.eurotox.org](http://www.eurotox.org)

**CONTACT** 144 chaussée d'Ixelles, 1050 Bruxelles ■ 02 512 17 66  
[revue@prospective-jeunesse.be](mailto:revue@prospective-jeunesse.be) ■ [www.prospective-jeunesse.be](http://www.prospective-jeunesse.be)

#### **Éditeur responsable**

Pierre BALDEWIJNS

#### **Rédacteurs en chef**

Julien NÈVE et Alain LEMAITRE

#### **Comité d'accompagnement**

Sébastien ALEXANDRE,  
Philippe BASTIN, Pierre BALDEWIJNS,  
Line BEAUCHESNE, Mathieu BIETLOT,  
Marc BUDO, Alain CHERBONNIER,  
Martine DAL, Christian DE BOCK,  
Christel DEPIERREUX,  
Damien FAVRESSE, Pascale JAMOULLE,  
Charlotte LONFILS,  
Micheline ROELANDT,  
Patricia THIEBAUT,  
Jacques VAN RUSSELT

#### **Soutien administratif**

Nadia MORTIAUX

#### **Dessins**

Jacques VAN RUSSELT

Les articles publiés reflètent les opinions de leur(s) auteur(s) mais pas nécessairement celles des responsables de « **Prospective Jeunesse – Drogues Santé Prévention** ». Ces articles peuvent être reproduits moyennant la citation des sources et l'envoi d'un exemplaire à la rédaction. Ni Prospective Jeunesse asbl, ni aucune personne agissant au nom de celle-ci n'est responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations reprises dans cette publication.

#### **Impression**

Nuance 4, Naninne

#### **Graphisme et mise en page**

**MEDIA**  
animation  
communication & éducation



ISSN: 1370-6306

# ÉDITORIAL

## L'école est-elle un lieu de démocratie ?

En introduction à ce double volet consacré à la participation, l'article corédigé avec Caroline Maeyens a pour objectif de tracer à grands traits les enjeux liés à la mise en place des projets dits « participatifs ». On se rendra compte que de la participation à la manipulation, il y a parfois un espace infime. Julien Nève nous rappellera ensuite que l'équipe de Prospective Jeunesse s'est intéressée à la dynamique participative en tant que stratégie d'évitement par rapport à une logique de prévention de type « pastorale », c'est-à-dire moralisatrice et venue « d'en haut ». Nous plongerons, dans la suite de ce numéro 67, grâce à l'interview de Malvina Govaert, dans la réalité concrète du monde scolaire, milieu de vie où l'enfant a le moins l'occasion de s'exprimer et d'être entendu. Face à ce constat, des initiatives existent pour relever le niveau de participation effective. Nous laisserons la parole à l'asbl Jeune et Citoyens (JEC) qui œuvre dans les écoles à la constitution des délégations d'élèves. Il serait incohérent de ne pas donner dans cette revue d'espace d'expression aux élèves eux-mêmes. Les jeunes du Comité des élèves francophones ont saisi la balle que nous leur avons lancée, pour nous exposer leurs propres enjeux associés au concept de participation. L'analyse de la pertinence des dispositifs annoncés comme citoyens s'enrichira par ailleurs grâce au regard aiguisé de Briec Dombret, professeur de religion dans une de ces « écoles citoyennes ».

Les annonces espérant voir l'école devenir davantage « démocratique » ou « citoyenne » nous renvoient au constat initial qui peut encore aujourd'hui définir l'institution scolaire à travers sa fonction de contrôle et de normalisation des corps et des esprits, d'apprentissage du conformisme aux exigences de la société. L'école reste souvent un milieu de vie qui représente un facteur à risque pour le bien-être des jeunes (et des travailleurs scolaires), comme nous le démontrent les chiffres de l'OEJAJ. Il n'y a pas encore aujourd'hui assez d'espace pour la participation à l'école, et pas assez d'outils d'émancipation individuelle et collective. Le « vivre ensemble » y est souvent vécu de « gré ou de force », et la citoyenneté y est apprise comme une citoyenneté où la liberté sera d'accepter de se plier à des lois que l'on n'a pas voulues (parfois discutées, mais sans réelle prise sur leur changement). Comment éviter dès lors que la démocratie se dévoile ainsi pour les jeunes comme un jeu de dupes où le citoyen-élève modèle n'aura aucune chance de faire changer quoi que ce soit par ses propositions ?

Des expériences pourtant, comme celles décrites dans ce présent numéro, sont tentées. Gageons quelles puissent enrichir le partage des savoirs pratiques et l'intelligence collective utiles aux acteurs des projets participatifs, afin de renforcer cette assertion, provenant des jeunes eux-mêmes : la participation peut contribuer au bien-être psychosocial.

**Alain Lemaitre, corédacteur en chef**

## La participation en question I. L'école, lieu de participation?

<b>Éditorial</b>	<b>1</b>
<b>Les enjeux de la participation dans le travail social</b>	<b>2</b>
Alain Lemaitre et Caroline Maeyens	
<b>La participation ou le refus de la prévention pastorale</b>	<b>9</b>
Julien Neve	
<b>La participation à l'école, levier du bien-être des enfants</b>	<b>13</b>
Malvina Govaert	
<b>Heurs et malheurs de « l'école citoyenne »</b>	<b>20</b>
Briec Dombret	
<b>Parcours de participation : le rôle de l'école</b>	<b>26</b>
Nicolas Linsmeau	
<b>Les élèves du Cef ont la parole !</b>	<b>32</b>
Comité des élèves francophones	

# Les enjeux de la participation dans le travail social

> Alain Lemaître et Caroline Maeyens<sup>1</sup>

**De quoi parle-t-on quand on évoque la participation ? Cet article nous propose un tour d'horizon des questions suscitées aujourd'hui par ce concept à la mode. En filigrane, la nécessité pour les travailleurs sociaux de se positionner et de définir clairement ce qu'ils entendent par participation, sans quoi ils risquent de jouer un jeu qui les dépasse, et partant, de provoquer des résultats à l'opposé des objectifs qu'ils identifient être ceux d'un processus participatif. Quelles seront les modalités d'organisation et de prises de décision ? Pour quelles finalités et quel degré de partage de pouvoir ? Ces questionnements renverront en définitive le travailleur social à la question de sa propre autonomie face aux desideratas des pouvoirs subsidiaires, mais aussi à celle du partage des savoirs pratiques et de l'intelligence collective à construire sur le terrain.**

1. Maître-assistante et chercheuse à la Haute École Paul-Henri-Spaak

2. Franck Lepage est un des fondateurs de la coopérative d'éducation populaire Le Pavé, et par ailleurs connu pour ses « conférences gesticulées ». Cf. [www.scoplepave.org](http://www.scoplepave.org)

3. D'autres s'y sont d'ailleurs essayés sans parvenir à identifier parmi tous les usages recensés les fondements communs qui sous-tendent ce concept. Cf. Société française de santé publique, *Promotion de la santé et développement social: la démarche communautaire*, Collection Santé et Société, n°9, avril 2000 et BRANNSTROM IA., PERSSON LAM, WALL SI, *Towards a framework for outcome assessment of health intervention. Conceptual and methodological considerations*, Eur J Publ H 1985;4:125-30.

4. BERGER M., BEUGNIES P., *Bruxelles à l'épreuve de la participation. Les contrats de quartier en exercices*, Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, 2008.

Comme le dirait Franck Lepage<sup>2</sup>, la participation fait partie des concepts « opérationnels », c'est-à-dire des mots qui ne veulent strictement rien dire, mais qui donnent l'impression de dire quelque chose. Nous pourrions associer au concept de participation ceux de citoyenneté, démocratie, développement, concertation, proximité, lien social, solidarité, acteurs, débat... Ces mots sont mis à toutes les sauces et subissent une inflation spectaculaire de leur usage et de leurs significations. La participation est aujourd'hui une idée bien à la mode, de nombreux projets s'en réclament mais ne définissent que peu souvent les enjeux d'une telle ambition, et ne précisent pas dans les faits ce que recèle ce terme creux. Si nous tentions de définir la participation, nous ne pourrions que constater collectivement l'immense polysémie du terme<sup>3</sup>. Cette notion peut recouvrir des sens allant de la coopération à l'obédience. Et les pratiques hétérogènes sur le terrain n'aident pas à sortir de la confusion.

## Diversité des discours

Polysémie du terme, mais aussi diversité des ressentis. Mathieu Berger a analysé les discours actuels sur les pratiques de participation dans les Contrats de quartier en région bruxelloise<sup>4</sup>, passons en revue, avec lui, les types de discours qu'il a recensés et catégorisés (Fig. 2).

Un premier discours, appelé discours technocrate, voit la participation comme simple moyen d'informer des citoyens ignorants des initiatives prises par les experts, spécialistes et professionnels. Peu d'importance est accordée dans cette vision aux dynamiques de participation menées avec les habitants, considérés comme des profanes. Le second type, discours du soupçon, est porté par ceux qui décrivent la participation comme étant avant tout une stratégie « bidon » de manipulation par laquelle des politiciens cyniques font avaler leurs projets à des habitants dupés.

Face à ces deux premiers discours pessimistes, Berger en présente deux autres plus idéalistes. Le discours exalté, porteur d'un optimisme et d'une confiance inconditionnels considère que toute pratique de participation est en soi un pas vers plus de démocratie, en oubliant au passage d'interroger les rapports de force et enjeux de pouvoirs en présence. Selon ce discours, il suffirait que les partenaires se rencontrent pacifiquement pour que l'expérience démocratique soit effective. Enfin, le discours démocrate va considérer les habitants comme des experts à part entière et concevoir qu'une vraie participation puisse rééquilibrer – ou inverser – le rapport de force traditionnel entre partenaires spécialistes et non spécialistes.

L'auteur va décliner ces discours sur des axes reliant des pôles, sans pour autant les enfermer dans des positions rigides. Sur un premier axe de reconnaissance, le discours technocrate (selon lequel les compétences des professionnels sont largement supérieures à celles des citoyens) représente l'envers du discours démocrate (dont les tenants estiment que les compétences des citoyens valent au moins celles des experts et des élus). Sur un second axe de confiance, le discours du soupçon se situe à l'opposé du discours exalté (selon lequel seule compte la rencontre des différents partenaires).

Cette première topographie nous servira pour affiner notre compréhension des positionnements des acteurs et promoteurs de projets participatifs, mais la question de la participation s'inscrit également aujourd'hui en creux d'une double question politique : Nous vivons une crise de la démocratie représentative, comment dès lors la participation est-elle perçue par les élus et les institutions comme un outil contribuant à renforcer une légitimité fragilisée ?

Et comment les travailleurs sociaux (au sens large<sup>5</sup>) vont-ils se positionner dans ce contexte ?

### Bottom-up et top-down

L'idéal porté par certains travailleurs sociaux est une action de participation de type ascendant (bottom-up), c'est-à-dire partant de la base, d'une population qui prend son sort en main pour revendiquer des droits voire renverser un rapport de force. Or, cette forme d'action laisse de plus en plus le terrain à des projets s'inscrivant dans des dynamiques descendantes (top-down) instituées par les différents niveaux de pouvoirs, contraignant le secteur associatif à des politiques prédéfinies auxquelles il est tenu de se soumettre sous peine de sanction budgétaire et limitant par conséquent de façon drastique toute possibilité d'innovation. Il est intéressant dans ce cadre de dresser un rappel historique et d'inscrire les modes de participation dans le contexte de l'évolution des actions sociales portées par l'État.

### Une histoire liée à l'évolution du rôle social de l'État<sup>6</sup>

L'aube du xx<sup>e</sup> siècle se marque par un début de prise en charge d'une mission d'assistance aux plus pauvres par l'État, en continuité voire en concurrence<sup>7</sup> des actions de charité religieuse qui précédaient. C'est « l'État-assistance » qui, dans un objectif de contrôle social et de sécurité publique, donne à qui le « mérite » selon des critères essentiellement moraux et de proximité<sup>8</sup>. Les luttes sociales et ouvrières ont permis au cours du xx<sup>e</sup> siècle l'acquisition progressive de droits sociaux et la construction de « l'État-assurance » (le Welfare State). C'est le principe d'une solidarité et d'une part de redistribution



Fig.1. Affiche réalisée par des étudiants français en mai 68.

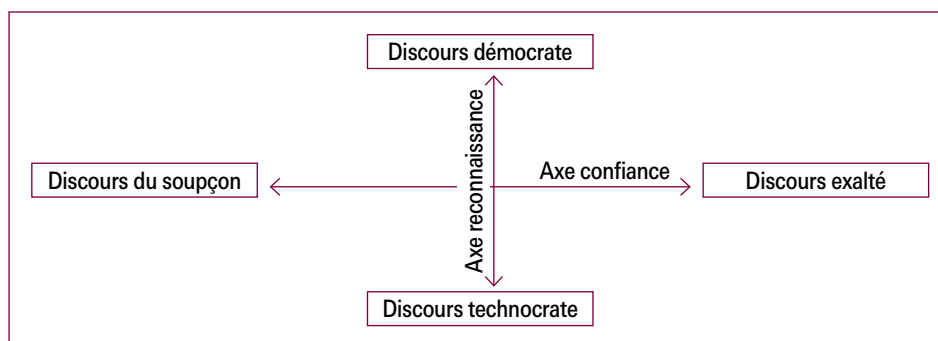


Fig.2. « L'espace des discours concernant la participation », d'après Berger.

5. La terminologie « travailleur social » comprend par exemple selon nous l'ensemble des travailleurs du monde scolaire.

6. Voir BOSQUET C., « Le développement communautaire. Un concept, une histoire, des valeurs », *Travailler le Social*, n° 37, Cardijn-Publications asbl, Bruxelles, 2004 ; et LELEUX C., *Évolution à grands traits des politiques sociales. De l'assistance à l'activation en passant par l'assurance*, exposé dans le cadre d'une journée ESSP, Département social de la Haute École Paul-Henri Spaak, Bruxelles, 11 mars 2003 (cité par Bosquet).

7. Cette prise en charge a ainsi pu représenter un enjeu de pouvoir entre libéraux et catholiques.

8. On aide ses pauvres, ceux qui vivent proches de nous, qui appartiennent à notre communauté.

via la sécurité sociale. La croissance capitaliste qui suivit la seconde guerre mondiale favorisera l'octroi de droits fondamentaux pour tout citoyen ainsi que l'élaboration d'un système de protection sociale assuré par les services publics.

Des expériences d'actions collectives issues des mouvements ouvriers mais aussi des nouvelles luttes autogestionnaires et culturelles des années 1960 se sont opposées à cette tradition de service (et de contrôle) social individuel et à sa dimension normative. Il s'agira alors, dans un contexte de repli économique et de déclin de l'État-providence, de tenter de renverser les rapports de force et de se réapproprié une part du pouvoir, monopolisé par l'État. Selon ces nouveaux mouvements sociaux critiques de la démocratie représentative, le bien commun est à définir à la base, à travers des expériences de démocratie réelle ou directe. C'est l'exemple de l'émergence des coopératives ou des comités de quartier dans les années 1960-1970. Pour citer un exemple bruxellois, la « bataille des Marolles » en 1969 contre l'expropriation de leur quartier a représenté une volonté pour les habitants de garder leur propre sort en main contre les objectifs des institutions politiques<sup>9</sup>.

Depuis une vingtaine d'années, une nouvelle conception de l'État a fait son apparition, qualifiée de troisième voie et portée essentiellement par des penseurs néolibéraux. C'est l'État social actif qui, sous prétexte de « crise » économique, détricote et défiance les droits sociaux acquis. Il faut aujourd'hui se soumettre à une série de contrôles et prouver sa bonne volonté à s'en sortir pour recevoir l'aide ou bénéficier du droit qui nous reviennent, souvent de façon temporaire ou transitoire. De plus en plus de programmes, à tous les niveaux de l'action publique, font appel à ce nouveau concept « d'activation ». L'évolution des procédures déterminant l'obtention de l'assurance-chômage mais aussi les parcours « d'intégration » auxquels sont soumis les Non-Belges en vue d'une régularisation de leur statut social sont des exemples typiques de cette nouvelle politique publique<sup>2</sup>. Ce concept du citoyen actif est symptomatique d'une vision néolibérale dépeignant un individu plus ou moins indépendant des forces sociales et économiques qui le contraignent, elle met l'accent sur la responsabilisation individuelle plutôt que sur la solidarité collective. Ce n'est plus à la société que revient

la responsabilité de garantir les droits sociaux fondamentaux de l'individu mais à ce dernier de prouver qu'il mérite l'accès effectif à ces droits. Faire appel à notre participation sera en définitive pour le politique une manière de faire porter au citoyen la responsabilité de problèmes sociaux pourtant liés à des mécanismes économiques sur lesquels il n'a finalement que peu de prise.

En parallèle, et pour garantir la paix sociale et le maintien du « lien social » malgré la crise que fait peser l'économie sur les populations les plus fragiles, beaucoup de programmes et de projets d'action communautaire voient le jour : projets de cohésion sociale, contrats de quartier, développement local, insertion socioprofessionnelle, contrats de Sécurité et de Prévention... Ces programmes sont pensés « d'en haut » et conçus sans les populations auxquelles ils sont destinés, sans même souvent consulter les travailleurs sociaux qui sont censés les porter sur le terrain. Ils sont aussi une manière de contrôler citoyens et travailleurs sociaux en canalisant les initiatives et laissant peu de chance, faute de moyens alloués, à l'émergence d'initiatives indépendantes et créatives. La participation des citoyens que ces projets sont censés susciter est somme toute relative à tel point qu'on peut légitimement s'interroger sur le type de participation (minimaliste) recherchée et les mobiles à l'origine de cette méthodologie. Certains évoquent le concept de participation-approbation qui vise à légitimer une action grâce à une prétendue participation de la population concernée qui n'a en vérité que peu voire bien souvent aucune prise sur le processus en général et de décision en particulier.

Les valeurs du libéralisme et la perte relative des valeurs politiques d'entraide et de solidarité favoriseront également ce que des sociologues ont appelé le « Nimby » (Not In My BackYard – « pas dans mon jardin »). Des processus de participation ou simplement consultatifs vont être essentiellement le lieu de l'expression d'intérêts particuliers, ou d'un « individualisme collectif<sup>11</sup> ». Le volet participatif des contrats de quartier constitue un des moyens pour lutter contre ce phénomène. Il vise à atténuer les mouvements de contestation qui pourraient avoir lieu lors des travaux entrepris dans le cadre des contrats de quartier sachant que les phénomènes « Nimby » portent effectivement sur la modification du bâti ou de son affectation.

9. BOSQUET C., p.9.

10. Nous pourrions également citer l'exemple judiciaire des prisonniers qui doivent montrer une « bonne attitude » en détention ou celui des condamnés à des peines dites alternatives qui doivent en partie prendre en charge eux-mêmes les conditions de la mise en place de leur peine et prouver activement leur participation à leur réinsertion.

11. Cf. BANTUELLE M., MOREL J., DARGENT D., *La participation communautaire en matière de santé*, collection Santé communautaire et promotion de la santé, asbl Santé, Communauté, Participation, Bruxelles, 2000, p. 20

## Clarifier les intentions et les attentes

Explorer le concept de participation ne peut mener à une typologie figée, et il s'agira de clarifier les attentes des partenaires de ce type de processus. La volonté souvent annoncée est de s'appuyer sur les potentialités de la population, mais dans quels objectifs, et pour quels résultats ? Des actions dites d'émancipation peuvent facilement se limiter à des modalités d'une manipulation par les tenants du pouvoir. Un processus participatif est souvent l'occasion d'une forte valorisation symbolique, mais qu'en est-il de son poids réel face au pouvoir institutionnel et à la question des rapports de force socio-économiques ? Nous sommes également en présence de dynamiques humaines, rythmées par ce qu'on pourrait décrire comme une micropolitique des groupes. Ainsi par exemple, les expériences autogestionnaires, si elles parviennent à mettre de côté l'autorité institutionnelle, sont néanmoins parfois le théâtre d'un renforcement du pouvoir symbolique de certains individus.

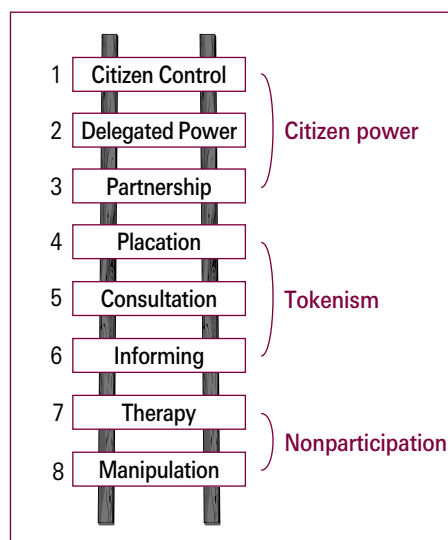
Une dynamique de participation entraîne la possibilité d'un transfert de pouvoir vers les participants, les promoteurs de ces divers projets participatifs sont-ils prêts à prendre le risque de céder une partie du leur ? On remarque dans les faits une incompréhension récurrente entre acteurs en présence (pouvoirs subsidiaires, travailleurs sociaux et « bénéficiaires » des projets). On ne se comprend pas parce que souvent on ne parle pas de la même chose. Tout cela rend nécessaire l'analyse et l'évaluation des dispositifs prétendument participatifs, ainsi qu'un cumul de savoirs pratiques et théoriques qui n'emprisonnent pas les différentes expériences dans des catégories imperméables. (Une participation sous une forme utilitariste pourra par exemple, par sa dynamique propre, évoluer vers une forme plus émancipatrice.) Cette intelligence collective est avant tout du ressort des acteurs de terrain, suivant l'objectif de redonner du sens aux projets et en évitant l'omnipotence de processus d'évaluation externes qui seraient l'apanage des pouvoirs subsidiaires.

Fig.3. Échelle d'Arnstein.

## Des degrés de participation en fonction du niveau de pouvoir des participants

Dans la lignée d'Arnstein<sup>12</sup>, de nombreux auteurs appréhendent le concept de participation au regard du degré de pouvoir de décision réservé aux participants. Cette approche a le mérite d'apporter des éléments de réponse relatifs à l'échec de certaines initiatives orchestrées par les tenants du pouvoir. La confusion voire les frustrations générées par certains projets et éloignant toujours un peu plus les citoyens des pouvoirs publics alors que ces derniers tentent précisément de renforcer leur légitimité auprès de la population est basée en partie sur une conception différente de la participation. L'analyse de l'échelle d'Arnstein (Fig. 3) dépasse largement le cadre de cet article mais il est toutefois intéressant d'en aborder certains aspects.

Le simple fait d'informer (Informing) peut être perçu comme une forme de participation. Dans ce cas, le flux d'information se fait à sens unique, les récepteurs n'ayant pas l'occasion de s'exprimer sur le sujet énoncé. La consultation permet aux citoyens d'exprimer leur avis, le flux d'information s'opère donc dans les deux sens mais ces derniers n'ont aucune garantie quant à la prise en compte de leur avis. La concertation (placation) se distingue de la consultation car elle offre la possibilité aux acteurs ] leurs points de vue. Les discours argumentés se modifient donc au gré des interventions et des interactions. Le flux d'information se fait dans les deux sens dans



12, ARNSTEIN Sherry R., *A Ladder of Citizen Participation*, JAIP, Vol. 35, n° 4, July 1969, p. 216-224.

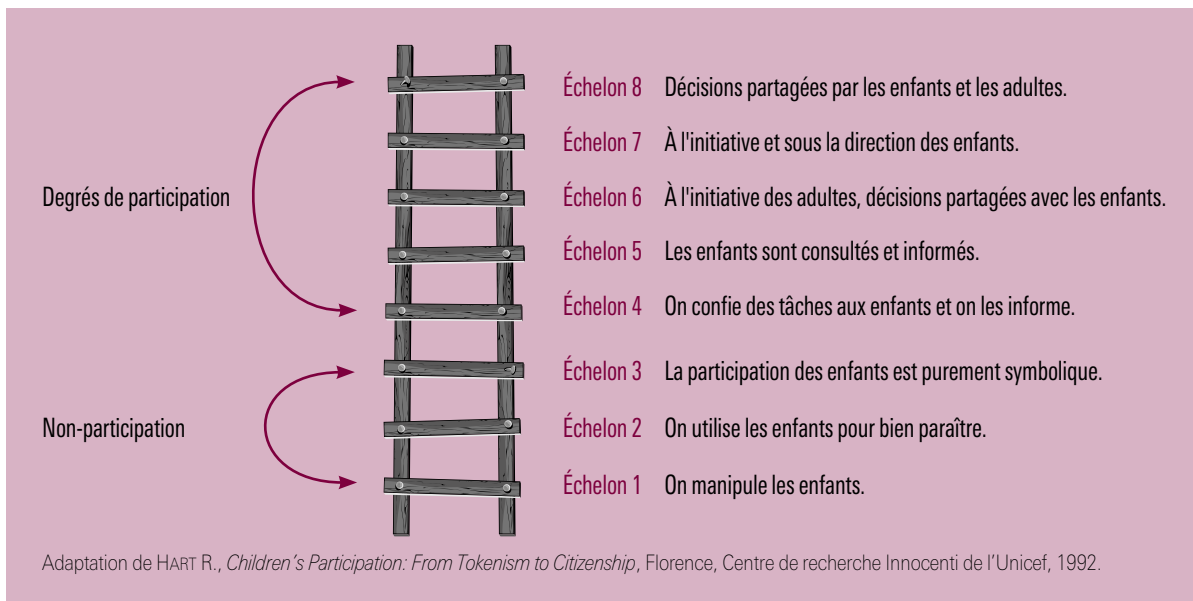


Fig. 4. Échelle de Hart.

un va-et-vient mais toujours sans garantie que les propos énoncés soient pris en considération. La cogestion enfin suppose que les décisions soient prises collectivement par l'ensemble des parties prenantes selon des modalités spécifiques. Certains ont reproché à Arnstein l'image de l'échelle qui insinuerait que tout processus participatif devrait atteindre le dernier échelon qui est celui de la cogestion. Ils sont partisans du fait que le type de participation doit être défini en fonction du contexte

Le processus participatif peut être initié dès la phase de réflexion portant sur une problématique spécifique ou au contraire en fin de parcours au moment de la mise en œuvre d'un projet ou d'un programme. La marge de manœuvre et la capacité des individus à peser sur les décisions diffèrent largement selon que la participation est effective à toutes les étapes (diagnostic, élaboration, mise en œuvre, évaluation) ou uniquement à un temps T.

D'autres typologies peuvent encore être utilisées pour évoquer différents niveaux de participation : prenons l'exemple de celle proposée par Pissarro<sup>13</sup>, qui les classe en quatre principales catégories : la participation-approbation (la population n'est sollicitée que pour apporter son approbation à un projet défini par en haut) ; la participation-consommation (on mesure la participation via le taux de « consommation » des habitants au projet mis en place) ; la participation-alibi (on associe quelques habitants prétextes pour justifier une participation qui n'est

que de façade), la participation-action (les habitants sont réellement associés à l'ensemble des étapes du projet).

Citons encore les niveaux de participation dans le cadre de projets menés par des adultes à destination des enfants repris dans l'échelle de Hart (Fig. 4)<sup>14</sup> (qui n'est en définitive qu'une version de l'échelle d'Arnstein appliquée aux enfants).

### Pour quelle finalité ? Participation comme moyen ou comme processus ?

Le concept de participation peut également être envisagé sous l'angle de sa finalité. La participation est-elle un objectif en soi ou vise-t-elle l'atteinte d'objectifs qui la dépassent, auquel cas elle s'apparente à un moyen. Les logiques qui sous-tendent ces deux approches sont radicalement différentes, bien que souvent concomitantes. Nous l'avons dit, ces catégories ne sont pas à considérer comme figées.

La participation peut donc représenter un outil pour atteindre l'objectif de réussite d'un projet. Or, la pertinence et la qualité d'un instrument ne se mesurent pas de façon intrinsèque mais en fonction de l'usage qui en est fait. La participation peut dès lors servir des desseins louables mais également plus sombres. Elle s'avère efficace lorsqu'il s'agit de faire accepter des décisions en matière de modification de l'habitat, terrain particulièrement fertile à la mobilisation de

13. PISSARRO B., *Les inégalités dans la ville. Congrès international du centre de coordination communautaire en éducation pour la santé: « Le social dans la santé »*, Liège, 1992/11/18-20.- 10 p. + annexes.

14. Hart R., *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Florence, Centre de recherche Innocenti de l'Unicef, 1992.



type NIMBY. La notion de participation-approbation prend ici tout son sens. Des institutions et des travailleurs sociaux peuvent également en faire usage dans le but de légitimer leurs actions, leur existence et/ou préserver leurs subsides. Des enseignants peuvent considérer que faire participer avec créativité les jeunes à la reformulation d'une partie du R.O.I. renforcera leur objectif de faire adhérer les élèves au règlement scolaire. Nous sommes ici dans une logique utilitariste où les résultats attendus comptent davantage que l'acte de participation. Celle-ci, envisagée comme moyen, risque donc souvent de se limiter à une démarche ponctuelle, passive pour les bénéficiaires, et définie de l'extérieur.

La participation comme processus relève davantage d'une volonté de renforcement des capacités et du pouvoir des populations. La dynamique participative va suivre l'évolution et les apprentissages du groupe participant et contribuer au rééquilibrage des positions dans les rapports de pouvoir. L'horizon-limite de ce type de processus est la notion d'autonomie, où les bénéficiaires se situent au même niveau que les promoteurs de projets. Ce type de projet s'adresse généralement à une population fragilisée subissant les rapports de force qui leur sont défavorables. Dans le cas de projets dits ascendants, la marge de manœuvre des professionnels est limitée en raison des liens de dépendance financière qui unit leur institution aux autorités. Ce cadre rend difficile une mobilisation directe et confrontante remettant en question l'organisation sociale. Les règles de la diplomatie, de la négociation, sont donc privilégiées. Selon le modèle de Berger, les discours se rapprocheront généralement des discours exaltés ou démocrates. Les acteurs de terrain ont toutefois la possibilité de renforcer les compétences des personnes en s'inspirant des démarches développées au travers du concept d'empowerment et qui visent le renforcement des capacités des individus à se mobiliser pour défendre leurs droits et renforcer ainsi leur pouvoir dans les rapports de force auxquels ils sont confrontés au quotidien. Il arrive parfois que paradoxalement, les personnes à qui sont destinés ces projets soient précisément des personnes n'ayant pas accès à la participation démocratique représentative, en l'occurrence au droit de vote.

Tout initiateur d'un processus participatif devrait être en mesure d'offrir une information claire, précise et accessible aux parties prenantes quant aux moda-

lités d'organisation et de prises de décision. Quelles que soient les modalités d'un projet mis en place, le plus « cadenassé » soit-il, les ambitions doivent être explicites et éviter la prétention d'annoncer ce qui ne sera pas, tant au niveau des finalités que du degré de partage de pouvoir. Il y va de la responsabilité des travailleurs sociaux et de la préservation du sens de ces projets. Un projet perçu comme de la poudre aux yeux par les participants renforcera les tendances individualistes à contre-courant de l'intérêt sociétal des processus de participation. Cela peut renforcer en outre chez les bénéficiaires les postures de clients ou de consommateurs.

## Participation et promotion de la santé

La participation est un des concepts clefs de la promotion de la santé, qui ambitionne de lui donner un sens dynamique. La participation sera bien un processus qui doit mener au renforcement des capacités de chacun des acteurs (jeunes ou adultes, bénéficiaires ou promoteurs, « simples » citoyens ou travailleurs sociaux...). Cette idée de capacitation est au cœur même de la charte d'Ottawa (1986), texte fondateur de la promotion de la santé, qui définit celle-ci comme « le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci<sup>15</sup> ». Sera mis en avant le développement d'aptitudes personnelles et sociales permettant de structurer son identité, de consolider son autonomie, de construire sa vision du monde et de développer son pouvoir d'action, au final, ces aptitudes « moduleront la capacité des individus à adopter des comportements positifs face à leur santé et leur bien-être et à se protéger contre les conduites à risque ». Une dynamique d'empowerment, donc, pour permettre aux individus et communautés de prévoir, contrôler et participer à leur propre environnement et aux conditions de leur santé. Cette démarche s'adapte aux besoins et au fil des évaluations mises en œuvre, sans s'arrêter à la durée d'un projet ponctuel ou « linéaire ».

Cette idée de processus induit une double question fondamentale pour le travailleur social ou le promoteur de projets participatifs : Souhaite-t-on vraiment prendre le risque de voir son propre cadre évoluer et être remis en question ? Souhaite-t-on réellement un partage du pouvoir et de la décision, et à quels

---

15. Pour consulter le texte complet de la charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, voir [www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/129675/Ottawa\\_Charter\\_F.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf)

niveaux ? Ne pas se positionner sur ces deux interrogations peut entraîner un risque, tout aussi fondamental : celui de renforcer la frustration, le cynisme, la méfiance, et l'écart entre les acteurs, et au final aboutir à un résultat à l'exact opposé de celui recherché.

Nous avons largement envisagé la question de la participation comme une démarche dont sont à l'origine les professionnels, les élus, les experts, pouvons-nous imaginer inverser le mécanisme, et imaginer comment les travailleurs du social peuvent participer aux projets des jeunes, habitants, bénéficiaires... eux-mêmes, pour en définitive effacer les catégories de la définition du champ social en « dominants » et « dominés » ? En d'autres termes, comment préserver une perspective de partage des savoirs, se mettre à égalité de compétences et de ressources, quitte à redescendre de nos positions d'experts du social. Donner la parole c'est aussi reconnaître d'autres formes d'expertise du réel, qu'il faut savoir entendre et partager, afin de prendre le temps du processus et permettre à chaque acteur individuel et collectif, en définitive, d'assumer sa propre position d'expert.

## Conclusion

Après ce passage en revue non exhaustif de différentes approches concernant la participation, nous espérons avoir rappelé quelques clefs utiles face à

la nécessité de positionnement de la part du travailleur social quand il entame des projets participatifs. Quel type de participation souhaite-t-il mettre en œuvre et selon quelles modalités ?

En regard d'un idéal de participation ascendante, la position du travailleur social aujourd'hui est souvent très inconfortable, voire schizophrénique. Comment rendre la population plus active sans perdre son âme face aux logiques utilitaristes et managériales des institutions promotrices ? (mais comment aussi gérer les travers de l'autogestion ?) Que faire des questions suscitées par les dynamiques descendantes qui ont de plus en plus souvent cours dans le champ du social ? Comment prendre le temps et l'espace de concertation nécessaires à de réelles évaluations qualitatives et contrer l'inflation des évaluations quantitatives parfois dénuées de sens ? L'action communautaire a pour principe et objectif le renforcement de l'autonomie des groupes et individus vers une dynamique démocratique de changement social. Cette valeur d'autonomie doit rester également une valeur fondamentale pour les travailleurs sociaux eux-mêmes face à leurs pouvoirs institutionnels et subsidiaires. Comme le dit Catherine Bosquet<sup>16</sup>, la question de l'autonomie se pose en regard des moyens financiers pour fonctionner. « D'aucuns préfèrent rester en dehors de toute contrainte à ce point de vue, mais leurs moyens sont alors souvent limités. Comment rester indépendants tout en « entrant » dans le cadre d'un

---

16. BOSQUET C., p. 14

# La participation ou le refus de la prévention pastorale

> Julien Nève

**L'histoire de la prévention a vu se succéder une série de modèles d'action qui ont tous en commun d'avoir voulu se libérer de la logique du « pouvoir pastoral ». Aucune de ces libérations ne s'est toutefois concrétisée sans créer de nouvelles formes d'asservissement. Aussi progressiste soit-il, chaque modèle nécessite donc d'être subverti par de nouvelles stratégies d'évitement. À Prospective Jeunesse, c'est en misant sur la participation que nous tentons d'être subversifs.**

« Les murs étaient couverts d'affiches encerclant Strike de leur mise en garde, dont les sujets allaient du sida à la grossesse en passant par le crack et l'alcool, chacune constituant un petit chef-d'œuvre d'épouvante. Strike haïssait ce genre de posters. Si vous étiez pauvres, ils vous suivaient partout – hôpitaux, bureaux des libérés sur parole, de l'aide sociale – et vous bombardaient toujours d'injonctions, faites ci, ne faites pas ça<sup>1</sup>. »

Comment mieux décrire ce contre quoi la promotion de la santé a forgé sa méthodologie d'action ? Incarnée dans un encerclement de posters, la cruauté à laquelle se confronte le héros de *Clockers*, grand polar naturaliste de Richard Price, est la manifestation habituelle des stratégies de prévention conçues sous les auspices du rêve de la grande normalisation caractéristique de ce que Michel Foucault, dans le cadre de ses recherches sur le gouvernement des hommes et l'émergence de l'État moderne, a nommé « le pouvoir pastoral<sup>2</sup> », matrice historique de nombreuses institutions publiques dont celle de la police<sup>3</sup>.

Les tenants de ce type de prévention aiment à manier l'injonction, aiguillon de la peur et, de leur point de vue, seul mode de parole apte à redresser les comportements du gueux qui n'a pas pris la peine de saisir l'une ou l'autre des perches qui depuis tout jeune lui sont tendues par les pasteurs de la

bienveillance sociale. Préférant adopter les comportements « à risques » plutôt que d'épouser le seul destin qui lui est dévolu, à savoir se hisser au-delà de la fange de ses conditions de vie de gueux, ou du moins essayer, se montrer méritant et digne, le pauvre Strike n'aura que ce qu'il mérite. Exclu de l'école, il visitera les maisons de corrections, les drogues, les hôpitaux et les prisons. Il aura pourtant été prévenu. Les posters l'ont toujours suivi.

Le rejet d'une prévention de type pastorale est précisément ce qui anime celles et ceux qui entendent inscrire leur action dans le champ de la promotion de la santé. Si l'on se réfère aux analyses de Jacques Rancière qui voit le politique comme la confrontation entre d'une part, *la police*, entendue non pas seulement au sens de la répression mais comme l'instance de distribution ou d'assignation des places de tout un chacun, et d'autre part, le processus d'émancipation, défini comme « le jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui<sup>4</sup> », la prévention pastorale est clairement une affaire de police tandis que la pro-

1. PRICE R., *Clockers*, Presses de la Cité, 1993.

2. « Le pouvoir pastoral, qui avait été lié pendant des siècles — en fait pendant plus d'un millénaire — à une institution religieuse bien particulière, s'est tout à coup étendu à l'ensemble du corps social ; il a trouvé appui sur une foule d'institutions. Et, au lieu d'avoir un pouvoir pastoral et un pouvoir politique plus ou moins liés l'un à l'autre, plus ou moins rivaux, on a vu se développer une « tactique » individualisante, caractéristique de toute une série de pouvoirs multiples : celui de la famille, de la médecine, de la psychiatrie, de l'éducation, des employeurs, etc. » FOUCAULT M., « Le sujet et le pouvoir », in *Dits et écrits II*, 1976-1988, Paris, Gallimard, 2001, p. 1041-1062.

3. « N'oublions pas, explique Foucault, que la police a été inventée au XVIII<sup>e</sup> siècle non seulement pour veiller au maintien de l'ordre et de la loi et pour aider les gouvernements à lutter contre leurs ennemis, mais pour assurer l'approvisionnement des villes, protéger l'hygiène et la santé ainsi que tous les critères considérés comme nécessaires au développement de l'artisanat et du commerce. »

4. RANCIÈRE J., *Aux bords du politique*, Essais Folio, Gallimard, 1998. Voir également sur la police : *La Méésentente*, Galilée, 1995.



motion de la santé s'ancre du côté de l'émancipation. En théorie, il ne s'agit donc plus de normaliser ou même d'empêcher, mais d'autonomiser, c'est-à-dire co-construire les conditions d'une prise ou d'une reprise en main de son bien-être par le bénéficiaire du programme de prévention. A priori, la philosophie est différente mais les intentions qui la portent sont-elles réellement plus nobles? L'emploi du terme bénéficiaire est à cet égard éminemment trompeur, souvent utilisé comme un euphémisme permettant de gommer des esprits que cette philosophie d'action s'adresse toujours essentiellement au même personnage. C'est en priorité la santé de Strike qu'il convient de promouvoir, beaucoup moins la santé de celui ou de celle qui a entrepris d'arpenter un des chemins de vie balisés et consacrés par la bien-pensance, qu'il importe si pour certains, cette vie se résume à un chemin de croix dont la destination n'a que très peu à voir avec l'équilibre psychosocial tel qu'entendu par les acteurs de la promotion de la santé.

Entre la prévention pastorale et la prévention se réclamant de la promotion de la santé, la grande différence tient à ce que, désormais, l'épouvante s'est faite plus douce, le redressement est devenu

une histoire d'adhésion. Dans la description du législateur, la promotion de la santé est définie comme « le processus qui vise à permettre à l'individu et à la collectivité d'agir sur les facteurs déterminants de la santé et, ce faisant, d'améliorer celle-ci, en privilégiant l'engagement de la population dans une prise en charge collective et solidaire de la vie quotidienne, alliant choix personnel et responsabilité sociale. » Strike se redresse parce qu'il l'a choisi. Il a été touché par le discours du psychologue, de l'enseignant, de l'éducateur et de l'assistant social. Il a pleinement adhéré à leurs programmes de prévention. Et la sollicitude manifestée par l'ensemble de ces acteurs, vigiles du bien-être, est une question de « responsabilité sociale ». Normaliser c'est donner le pouvoir d'agir sur les déterminants de la santé, faire en sorte que Strike devienne acteur de son bien-être.

La promotion de la santé ne serait que la version light du contrôle social d'antan. Une manière plus raffinée et donc plus acceptable socialement de légitimer les formes de répression à l'adresse de ceux qui, envers et contre tout, persistent dans la voie de la déviance. Une déviance qui s'appréhende toujours comme un problème de pathologie individuelle et non comme une production sociale. Au

final, seul le vocabulaire a réellement évolué, s'adaptant avec l'air du temps. En 1975, Pierre Lascoumes mettait déjà en évidence que l'institutionnalisation de la prévention était « *le signe d'une contradiction politique interne: il fallait désormais instituer des pratiques plus compréhensives envers les déviants, alors nommés « inadaptés » et « marginaux », tout en poursuivant le même but d'insertion et de normalisation sociales*<sup>5</sup>. » Le modèle dominant était alors celui de l'exclusion, mais la délinquance de Strike a beau trouver son origine dans son « exclusion », elle n'en demeure pas moins le résultat d'une défaillance personnelle, d'un handicap ou d'une incapacité à s'adapter au changement. Comme l'ont démontré Luc Boltanski et Ève Chiapello, « *Les exclus ne sont les victimes de personne puisqu'en définitive, leur situation trouve son origine dans un certain « handicap social » qui grève leurs chances de bénéficier des bienfaits généraux de la croissance et du progrès économique.* » Sous ses apparences bienveillantes pour ne pas dire progressistes, « *le modèle de l'exclusion permet de désigner une négativité sans passer par l'accusation*<sup>6</sup>. » Telle est d'ailleurs la raison pour laquelle Robert Castel préférerait parler de « désaffiliation » plutôt que d'exclusion.

Plus récemment, Nicolas Carrier s'est penché sur l'exemple des stratégies de réduction des risques où l'usager n'est plus un criminel à punir ou un toxicomane à soigner, mais bien un consommateur faisant des choix. Selon lui, cette lecture permet d'entériner un nouvel axe de discrimination entre consommateurs, un partage de la population des usagers selon qu'elle utilise ou non les services: l'injecteur qui partage ses seringues même si des services de distribution existent, l'injecteur qui consomme dans l'espace public même si des lieux d'injection sont à sa disposition, etc.<sup>7</sup> Cette nouvelle distribution des places ne constitue évidemment pas l'objectif poursuivi par les acteurs de la réduction des risques. Leur intention est bien d'autonomiser l'usager, le rendre acteur de son bien-être, capable d'agir sur les déterminants de sa santé. En revanche, l'opération de discrimination participe à l'acceptation politique de la réduction des risques et partant de son subventionnement.

Pour paraphraser Gilles Deleuze, entre le nouveau et l'ancien mode de discrimination, il n'y a toutefois pas lieu « *de demander quel est le régime le plus*

*dur, ou le plus tolérable, car c'est en chacun d'eux que s'affrontent les libérations et les asservissements.* » Et le philosophe de prendre l'exemple de la crise de l'hôpital comme milieu d'enfermement qui a conduit à la sectorisation, aux hôpitaux de jour, aux soins à domicile, c'est-à-dire à un ensemble de dispositifs qui ont pu « *marquer d'abord de nouvelles libertés, mais participer aussi à des mécanismes de contrôle qui rivalisent avec les plus durs enfermements*<sup>8</sup>. » Il ne s'agit donc pas de revenir en arrière et il convient de défendre ardemment les stratégies de réductions des risques qui n'ont de cesse d'être attaquées par les vieux brisquards de l'idéologie pastorale et leurs nombreux émules. Mais assurer la pérennisation de la philosophie qui sous-tend la réduction des risques, c'est aussi inventer des stratégies d'évitement par rapport aux formes de discriminations que leur légitimation sociale et politique ne manquera pas de générer.

De la même manière, dans le monde scolaire, en tant qu'acteurs de promotion de la santé, il convient de s'interroger sur le genre d'opération à mener pour éviter que nos interventions ne soient en définitive qu'une forme remaniée de prévention pastorale. Une performance qui peut s'apparenter à celle d'un équilibriste, car comme nous l'indiquent les contributions d'Alain Lemaître de Caroline Maeyens et de Malvina Govaert dans le présent numéro, l'école peine encore à se faire réellement démocratique. En dépit de la mission d'émancipation citoyenne qui lui est dévolue, pour de nombreux jeunes, l'école est bien plus une histoire de police, au sens de Rancière, qu'un outil d'émancipation. Si l'on s'en étonne, c'est que nous avons tendance à oublier qu'avant d'être un instrument d'émancipation, l'école est aussi et avant tout un dispositif disciplinaire, un maillon dans le continuum d'agencements ou de milieux d'enfermement qui compte également la famille, le bureau, l'usine, l'hôpital ou la prison. Et la finalité première de ce continuum disciplinaire est de cultiver, majorer l'utilité des individus. Pour le dire avec Félix Guattari, « *ce qui est usiné par les forces productives, ce ne sont pas, en effet, seulement des flux de matière premières, des flux d'électricité, des flux de travail humain, mais aussi des flux de savoir, des flux sémiotiques reproduisant des attitudes collectives, des comportements de soumissions aux hiérarchies*<sup>9</sup>. » Tout comme la famille, l'école est une machine à produire de subjectivités. Dans ce

5. Lascoumes P., *Prévention et contrôle social: les contradictions du travail social, Médecine et hygiène*, Genève, Masson, 1977.

6. BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, p. 476.

7. CARRIER N., *La politique de la stupéfaction. Pérennité de la prohibition des drogues*, PU Rennes, coll. « Le sens social », 2008. 8. DELEUZE G., « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », in *Pourparlers*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1990, p. 240-247.

9. GUATTARI F., *La révolution moléculaire*, (recueil d'articles), Recherches, coll. « Encres », Paris, 1977; nouvelle édition UGE, coll. 10/18, 1980; les deux éditions ont été compilées aux éditions Les Prairies ordinaires, Paris, 2012.

cadre, les acteurs scolaires ont comme première fonction d'organiser la reterritorialisation disciplinaires des comportements. Comment dès lors envisager la mise en place d'actions de prévention « non pastorale » dans le monde scolaire alors même que l'on sait très bien que l'école compte parmi les instruments privilégiés de la reproduction sociale et particulièrement en Fédération Wallonie Bruxelles qui, si l'on en croit les résultats des dernières enquêtes PISA, demeure dans le peloton de tête des systèmes éducatifs où l'influence de l'origine sociale sur les performances des élèves est la plus forte<sup>10</sup>.

Au sein de Prospective Jeunesse, nous avons choisi de tenter de répondre à cet enjeu, autrement dit d'explorer des stratégies d'évitement, en misant sur l'introduction de projets de prévention des assuétudes axés sur la participation des jeunes au travers différents médiums artistiques (théâtre, vidéo, musique, etc.). Cette direction a été d'abord prise car nous pensons que ce type de projet s'inscrit en plein dans une démarche de promotion de la santé : il suppose d'être construit sur le long terme, il est par principe centré sur le vécu des jeunes, il met en jeu un ensemble de compétences qui sont autant de « facteurs de protection » pour les jeunes et surtout il consiste à mettre les jeunes à la manœuvre. Bref, il est l'exact opposé « *des petits chefs-d'œuvre d'épouvante* » jalonnant la vie de Strike.

Reste à s'assurer que cette démarche participative échappe réellement à toute logique pastorale ou de police, qu'elle chamboule une certaine distribution des places, qu'elle travaille une autre production de subjectivités. Ces objectifs sont certes ambitieux et doivent être adaptés au cadre de l'école. À l'instar de ce qui se trame dans les autres milieux d'enfermement, le public scolaire est un public captif et donc, d'une certaine manière, contraint à la participation. Le temps scolaire est peu modulable, tout comme la structure de l'autorité ou les rôles hiérarchiques. Cela étant dit, ces objectifs sont les seuls assignables si l'on veut être mesure d'ouvrir des lignes de fuite vers une émancipation réelle. Et il ne s'agit évidemment pas de révolutionner l'école, mais plus modestement d'esquisser de nouveaux terrains d'existence, de nouveaux agencements polyphoniques entre les jeunes et les adultes qui les entourent. Vous estimez que les jeunes de votre établissement scolaire rencontrent des problèmes liés à leurs consommations. Prenez le risque de leur donner la parole, laissez-les s'exprimer sur leur vision de l'école et du monde qui les entoure, sur ce qui les motive à consommer ou ne pas consommer. Prenez le risque de lâcher un peu de votre pouvoir en les mettant à *la manœuvre*, en leur permettant d'expérimenter d'autres places, d'autres identités que celles que l'on a coutume de leur assigner. Tel est le message que nous tentons d'adresser aux écoles.

---

10. PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire. Sur le sujet, voir également : JACOBS D., REA A., TENEY C., CALIER L., LOTHAIRE S. (ULB), *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mai 2009.

# La participation à l'école, levier du bien-être des enfants

> Malvina Govaert<sup>1</sup>

**L'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ) a mené une enquête sur l'acquisition des compétences sociales et les différentes formes de participation des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>2</sup>. Malvina Govaert, directrice de recherche, passe en revue avec nous les chiffres clés et revient sur les raisons d'être vigilant : L'école reste le milieu de vie des jeunes le plus imperméable à l'expression et la prise en compte de leur avis. Et pourtant, les jeunes eux-mêmes nous le disent, la participation est un des déterminants principaux de leur bien-être !**

## **Quelles sont les raisons qui ont mené L'Observatoire de l'enfance à faire du bien-être de l'enfant à l'école un de ses axes de recherches<sup>3</sup> ?**

Quand nous avons abordé la question du bien-être, nous avons voulu dépasser une définition du bien-être qui ne prendrait en compte que la santé physique et mentale. D'autres aspects qui ne sont en général pas intuitivement reliés au bien-être sont à prendre en compte, notamment toutes les questions relatives aux compétences sociales et au rôle de l'individu dans la vie sociale et politique.

Un faisceau d'indices indiquait qu'en fonction de la définition et de la perception par l'enfant de ce qu'est le bien-être, l'école était un milieu de vie vécu de manière assez problématique. En tant que chercheurs, il fallait investiguer. Notre tâche n'était pas évidente, nous nous attaquions à un objet qui est transversal — le bien-être — auprès d'un public cible transversal — l'enfant — mais dans un milieu de vie particulier, qui est sectoriel. L'école est par ailleurs en difficulté au niveau de son identité, un certain nombre d'acteurs y sont en fragilité et sont

davantage en repli sur soi qu'en ouverture. Nous avons donc voulu investiguer le lien entre les compétences sociales des élèves et leur environnement de travail, en interrogeant les élèves eux-mêmes pour voir de plus près ce qui se passait à l'intérieur des établissements, du point de vue de l'enfant.

## **Comment avez-vous ressenti concrètement ce repli du monde scolaire ?**

Nous avons pu rendre publics un certain nombre de résultats de l'enquête auprès des membres du personnel scolaire, notamment quand nous avons été associés par les cabinets des ministres de l'enseignement et de la santé aux tournées de présentation du projet pilote « cellules bien-être ». Nous avons reçu des réactions très vives de la part du corps enseignant et des directions. Ce qui m'a le plus perturbé, c'est qu'ils remettaient en question la parole de l'enfant elle-même, comme si elle n'était pas porteuse d'un certain nombre d'enseignements valables ou intéressants. Cela conforte en fin de compte le point de vue de l'enfant lui-même considérant que sa parole n'est pas entendue par l'adulte

1. Directrice de recherches à l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse.

2. *Enquête sur les conditions de vie, l'acquisition de compétences sociales et les différentes formes d'implication et de participation des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire en Communauté française*, OEJAJ, novembre 2010. Cf. [www.oejaj.cfwb.be](http://www.oejaj.cfwb.be)

3. Propos recueillis par Alain Lemaitre

dans le monde de l'éducation formelle. Cette réaction démontre selon moi qu'il y a encore du chemin à parcourir, il n'y a pas encore eu dans le monde de l'école de basculement sur la vision de ce qu'est un enfant, soit un sujet de droit comme tous les autres.

### **Cela signifie-t-il que l'enfant n'aura la légitimité d'être entendu qu'une fois sa scolarité terminée ?**

Je pense que la vision, le rôle et la place de l'enfant dans le cadre de l'éducation formelle n'a pas encore suffisamment évolué par rapport à d'autres milieux de vie. Au sein de la recherche scientifique avec ou à propos des enfants, nous avons quitté l'ancienne vision paternaliste de l'enfant comme être fragile, non-fini, à protéger, et qui ne serait pas encore un être en soi. Ce déplacement au niveau de la conception de ce qu'est l'enfant a par ailleurs notamment abouti à des modifications dans les cadres légaux et à l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. On y reconnaît à l'enfant un statut juridique non plus d'être en devenir, mais d'être ici et maintenant qui a des droits fondamentaux au même titre que les autres. Un certain nombre d'enseignants est encore dans une logique de transmission verticale, où l'enfant est finalement un objet réceptacle du savoir suprême de l'adulte, alors qu'on pourrait le considérer comme un sujet rempli de savoirs multiples et évolutifs qui vont, dans la confrontation à l'adulte, continuer à grandir. Ce déplacement de la vision de l'enfant se fait dans beaucoup de secteurs, mais encore trop peu ou trop faiblement dans l'éducation formelle. C'est en tout cas ce que nous disent les enfants.

### **Justement, venons-en à ce que disent les enfants. En réalité, l'enquête a été précédée de deux autres enquêtes, sur la question de la participation et sur la définition par l'enfant de ce qu'est le bien-être<sup>4</sup>.**

Effectivement. En écho à l'article 12 de la Convention des Droits de l'Enfant qui leur reconnaît le droit à la participation aux décisions qui les concernent, nous avons mené en 2007 une première recherche quantitative sur la question de la participation, auprès d'un échantillon de plus de 1500 enfants. À cette occasion, les enfants nous ont dit que leur participation aux décisions variait selon le milieu de vie dans lequel

elle était expérimentée. Au sein de la famille, par exemple, les décisions se prennent maintenant dans un dialogue entre l'adulte et l'enfant. Cette évolution positive concerne également les milieux de vie de l'enfant hors cadre scolaire, les loisirs, les clubs sportifs, l'accueil extrascolaire, tout ce qui recoupe finalement l'éducation non-formelle, ce qu'en Flandre on appelle le *welzijn*. Dans le cadre scolaire, par contre, il y a un réel souci au niveau de la possibilité d'exprimer une opinion divergente de celle de l'autorité, et la minorité d'enfants — 25 % — qui nous ont dit en avoir le privilège, expliquent que leur parole n'est pas réellement entendue et ne questionne pas l'éventuelle décision à prendre. Si on fait l'analogie avec l'échelle de Hart, cadre de référence en matière de participation, il s'agit alors d'une parole-caution, d'une participation instrumentalisée par l'adulte dans un processus fictif de prise de parole.

Nous avons également mené une étude qualitative auprès d'enfants sur les éléments qui participent à leur définition du bien-être. Est ressortie la notion centrale d'*agency*, c'est-à-dire la capacité pour l'enfant d'agir, d'être acteur de sa propre vie. C'est aussi la question de la stimulation : le plaisir, le désir, voilà l'élément subjectif qui fait qu'à un moment donné tu es submergé par un bonheur qui te fait avancer. L'adulte n'y accorde que trop peu d'importance, certains professeurs sont d'ailleurs en incapacité de stimuler leurs élèves parce qu'eux-mêmes ne ressentent plus de plaisir. Sans plaisir de donner cours, comment susciter le désir d'apprendre ?

Nous avons également été interpellés par certains indices concernant la santé subjective de l'enfant relevés par le SIPES, qui est un service de l'ULB qui traite les données de l'enquête HBSC<sup>5</sup>. On constate par exemple que l'estime de soi et la confiance en soi sont en nette diminution, ce qui est en contradiction avec une des missions de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles qui est justement la construction de l'estime de soi chez les élèves.

### **Parlons de l'enquête. Deux mots de la méthodologie ?**

On ne finance plus ou très peu, à l'heure actuelle, des recherches avec un échantillon aussi bon. Notre méthode permet d'aboutir à la représentativité de l'échantillon, en termes d'âge des enfants, de sexe, de caractéristiques socio-économiques et de distri-

4. « Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans », OEJAJ, 2007 ; « Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être », OEJAJ, 2008.

5. Le réseau de recherche HBSC est une alliance internationale de chercheurs de 43 pays/régions (dont la fédération Wallonie-Bruxelles) qui collaborent à la réalisation de l'enquête transversale portant sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (Health Behaviour School-aged Children). Cette enquête est patronnée par le Bureau Européen de l'Organisation Mondiale de la Santé. Elle vise à récolter, tous les 4 ans, des données sur les comportements de santé et le bien-être des garçons et filles de 11, 13 et 15 ans en lien avec leurs environnements sociaux. Pour les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles, voir le site du Service d'Information Promotion Education Santé (SIPES), <http://sipes.ulb.ac.be/>



bution spatiale. L'échantillon est également représentatif au niveau des réseaux de l'enseignement. 1 945 enfants de 12 à 15 ans ont été interrogés. Nous avons ciblé le premier et deuxième degré de l'enseignement parce que nous voulions tester l'effet d'âge, c'est ce qui permet aussi de se poser la question des transitions. La transition primaire-secondaire est brutale, et l'effet d'âge, au fur et à mesure du parcours scolaire est généralement important.

### **Les enfants, pour une fois, ont été placés dans une position d'experts.**

Cela correspond à l'optique dans laquelle on travaille, mettre l'enfant en position de chercheur et les faire participer plus qu'activement à la recherche elle-même. Nous avons d'ailleurs construit le questionnaire suite à une collaboration avec des groupes de parole d'enfants venant de milieux socio-économiques et culturels contrastés. La première mouture du questionnaire quantitatif a de nouveau été testée auprès des enfants pour vérifier qu'il soit réaliste, tienne en 50 minutes de cours, et prenne en compte que le temps des enfants est différent. Il s'agit également de les impliquer sur les éventuelles possibilités de dépassement des constats. Nous y avons veillé en posant des questions sur les pistes de solution.

### **Dans votre rapport, vous avez décidé de mettre en évidence certains résultats: les raisons de se réjouir, mais aussi celles qui doivent inquiéter.**

Pour les raisons de se réjouir nous avons mis la barre très haute, elle correspond à ce qui récolte plus de 85 % de réponses positives. Parmi elles relevons le sentiment d'utilité de l'école, bien qu'il faille relever une ambiguïté: les enfants comprennent bien, à plus de 85 %, l'utilité de l'école, mais pour plus tard, comme être-en-devenir. Si on pose la question à l'enfant de l'utilité de l'école dans sa vie quotidienne, dans son inscription sociale et politique, dans sa vie réelle, on obtient de moins bons résultats.

D'autres résultats pour lesquels on peut a priori se réjouir concernent les deux questions « est-ce que tu te sens bien à l'école » et « est-ce que tu aimes aller à l'école ». Notez que ces questions ne résument pas celle plus large du bien-être à l'école, bien plus

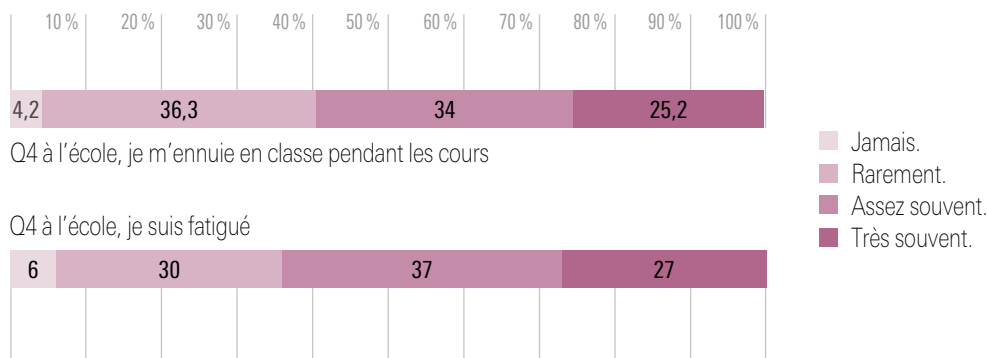
complexe que le sentiment d'être bien ou le fait d'aimer. Une grosse majorité d'enfants, 86 %, dit se sentir bien dans leur école. Ils sont un peu moins nombreux à dire qu'ils aiment aller à l'école. Pour ces deux éléments, il y a un effet d'âge important. Plus on grandit, moins on se sent bien et moins on aime. On dit souvent des adolescents qu'ils ont une certaine extrémité d'expression et d'intelligence, parfois décalée. Si elle était bien accueillie à l'école, je n'ai pas l'impression qu'il devrait y avoir un effet d'âge aussi important.

### **Il y a aussi des résultats réjouissants concernant la violence à l'école et la participation des parents au suivi scolaire.**

En fédération Wallonie-Bruxelles on parle beaucoup de montée de la violence scolaire, mais dans notre enquête les enfants interrogés n'ont pas du tout relayé ce fait. Nous posions la question suivante: « Dans l'année scolaire que tu viens de vivre, as-tu été agressé par... (un élève, un professeur, une autre personne de mon âge mais pas de l'école, etc.) ? » L'agression était indiquée comme allant de la plus simple insulte à l'agression physique. Les résultats montrent que plus de trois quarts, 80 %, n'ont pas été agressés, ni même insultés, dans le cadre scolaire par un autre élève, un professeur ou une autre personne. Aucun indice, donc, d'une quelconque explosion. Nous avons également posé la question autrement, en interrogeant cette fois le sentiment de sécurité, « se sentent-ils ou non en sécurité dans le cadre scolaire et sa périphérie ? ». Plus de 85 % d'élèves se sentent en sécurité. Cette perception nous donne des indices d'attention par rapport à l'action publique: à partir du moment où l'enfant lui-même n'a pas l'impression qu'il est dans un milieu insécurisé, pourquoi mettre des portails de sécurité ou se lancer dans toute une série de collaborations avec la police ?

Le dernier résultat intéressant est la perception quant à l'implication des parents dans le suivi scolaire, et leur participation globale à la vie de l'école. La quasi-totalité, 94 % des enfants, dit que leurs parents vérifient toujours, et 5 % parfois, les bulletins de leurs enfants. Il est intéressant de mettre ce résultat en parallèle avec un discours majoritaire disant que les parents sont démissionnaires, qu'ils n'ont absolument plus le temps, l'énergie, voire même la capacité de

## L'ennui, la fatigue



faire du suivi scolaire. Pour le journal de classe, les élèves nous disent que 14 % des parents ne regardent jamais le journal de classe, concernant les réunions de parents, on tourne dans les mêmes eaux, 16 % qui n'y vont jamais. Signalons qu'en ce qui concerne la participation des parents aux activités organisées par l'école, nous tombons à 49 % des parents qui n'y participent pas. Nous relevons ici un effet selon le niveau socio-économique de l'enfant, et par conséquent un point d'attention : c'est extrêmement difficile pour certains parents de rentrer dans les schémas organisationnels de la culture dominante de la scolarité. Il ne faut pas oublier non plus qu'une série de ces activités sont en lien avec la non-gratuité de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elles existent aussi pour ramener des éléments financiers.

### **Vous relevez également une série de raisons de s'inquiéter.**

Nous avons été plus sévères pour ces constats, la barre des 50 % de réponses négatives est celle à partir de laquelle nous considérons qu'il faudrait s'inquiéter et réagir.

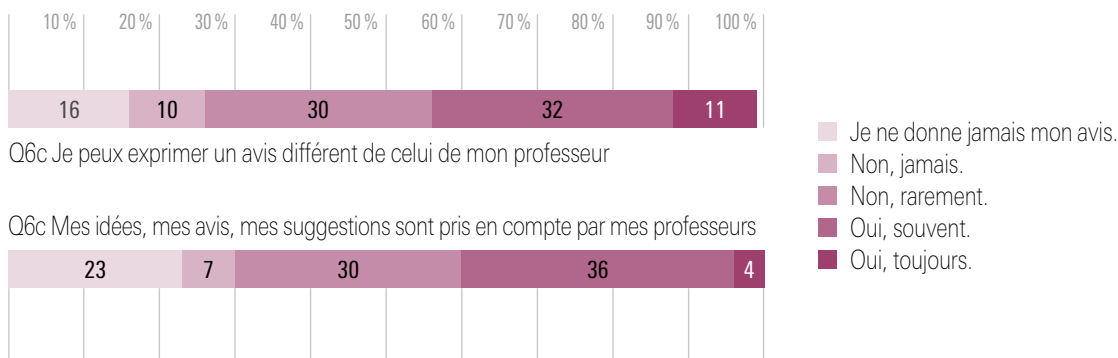
Le premier résultat frappant est qu'il y a plus de la moitié des enfants qui s'ennuient pendant les cours, dont un quart très souvent. Cette question de l'ennui est paradoxale. De notre point de vue l'ennui n'est pas négatif en soi, il peut même produire des choses très positives. Mais la rigidité de l'éducation formelle fait que cet ennui pourrait être caractérisé par de l'ennui bête et méchant, sans qu'il ait une

relation à la possible émergence de l'agency. Chez moi j'adore quand mes enfants s'ennuient. Le sentiment d'ennui va durer 10 secondes, et puis va apparaître tout un imaginaire qu'ils vont pouvoir exploiter et se réapproprier. Le problème est que l'ennui dans le cadre scolaire traduit une inadaptation de l'enfant à ce qui lui est proposé sans possibilité d'investir cet ennui. Dans notre enquête « ce que les enfants entendent par bien-être », les enfants font la distinction entre ces deux ennuis, ils nous disent que l'ennui scolaire n'est pas l'ennui qui peut procurer du bien-être, au contraire.

Voilà donc deux éléments d'action publique réelle : la première serait de tenir compte du point de vue des enfants pour réduire cet ennui, ou pour faire en sorte que les enfants ne s'ennuient pas ; et la deuxième, de transformer l'élément résiduel d'ennui qui pourrait subsister en un ennui émancipateur, en permettant à l'élève de l'investir.

Le deuxième résultat qui nécessite d'être vigilant est celui concernant le sentiment d'injustice. Nous avons de nouveau testé l'élément factuel, « as-tu vécu une situation injuste ? », pour aborder la perception de l'injustice. 50 % d'enfants nous disent avoir vécu personnellement une situation injuste. L'injustice ou l'iniquité de traitement a été exemplifiée aux enfants dans l'administration du questionnaire, en explicitant qu'il s'agissait d'un traitement différencié pour le même fait. Nous avons également testé ce sentiment d'injustice par rapport aux règles ou aux éléments normatifs. Nous avons voulu savoir

## Mon avis



si le règlement d'ordre intérieur, qui dans la déclaration de politique communautaire devrait maintenant être co-construit avec les élèves, était connu des enfants et si finalement les règles qui étaient imposées étaient jugées par les enfants justes ou injustes. Non seulement plus de la moitié des élèves n'en n'a pas pris connaissance, mais dans la petite minorité qui l'a lu, la moitié des enfants trouve que ce règlement comporte des éléments injustes.

Une autre raison importante de s'inquiéter, mais finalement ce n'est que la confirmation de toute notre discussion de départ, c'est la question du droit des élèves d'avoir une opinion, d'oser émettre une opinion différente de celle de leur professeur. Moins de la moitié des élèves pense pouvoir exprimer de temps en temps une opinion différente. Ils sont 40 % à croire que leurs opinions sont prises en compte par leurs professeurs. Il faudrait vraiment intégrer le droit à la participation, le fonctionnement démocratique, l'éducation aux droits de l'Homme, à la base du métier d'enseignant.

### Cette question de la participation devrait être abordée lors de la formation des enseignants ?

Oui. Il est d'ailleurs dans le plan d'action du gouvernement d'intégrer les droits de l'enfant dans la formation initiale des professeurs. Mais, de nouveau, la démocratie ça se vit, ça ne se transmet pas théoriquement. C'est comme la perception de l'enfant comme un être fini, apprendre à le considérer

comme tel veut dire le côtoyer comme un être fini et s'étonner du savoir qu'il apporte. Tant que l'adulte se ferme au fait d'être enrichi par le savoir de l'enfant, il ne pourra pas changer de positionnement par rapport à l'enfant. Les professeurs que je rencontre tous les jours qui s'ouvrent à ça sont eux-mêmes extrêmement épanouis dans cette découverte.

Terminons par le plus gros point noir dans le diagnostic des élèves, il concerne la qualité des relations avec les professeurs. Le relationnel est un champ qui n'est jamais investigué, c'est comme s'il ne faisait pas partie de la dynamique scolaire, alors que tout le monde sait que les éléments relationnels dans le rapport à l'apprentissage sont extrêmement puissants. Cinq des sept aspects des relations élèves-professeurs que l'on a testés sont très mauvais. Une majorité d'élèves estime que leurs professeurs ne les traitent pas de manière équitable, qu'ils ne leur donnent pas envie d'apprendre, qu'ils n'ont pas le sens de l'humour. Une plus grande majorité encore estime que les professeurs ne font pas attention à eux ou ne les encouragent pas. Ici, nous revenons à la mission de la construction de l'estime de soi. C'est la question des encouragements, de l'attention spécifique, de l'impression d'être un être et pas un objet, un être de savoir, pas un réceptacle de savoirs. Je pense que là les enfants nous disent clairement qu'il n'y a pas de la part du professeur une attitude qui permet de se sentir comme un être à part entière et comme une personne qui mérite une relation de confiance.

Dans une des deux enquêtes que nous avons



menées sur ce que les enfants entendent par bien-être, les enfants nous ont dit « en fait on adore l'école quand c'est pas l'école ». Le bien-être à l'école, pour eux c'est l'école sans école, ce sont tous les interstices, ces espèces de petits moments de suspension qui font que l'enfant s'éclate et qu'il est dans un état d'épanouissement extrême. Ce sont les bêtises dans la cour de récréation, retrouver les copains pour ceci, les classes de dépaysement et des choses qui sortent de l'ordinaire, c'est l'accueil extrascolaire... Enfin c'est tout ce qui fait qu'ils ne sont pas dans un cadre rigide. On connaît l'importance des relations entre pairs, qui croît avec l'âge. L'adulte est référent en très bas âge et puis petit à petit les amis ou les pairs deviennent des référents puissants, notamment à l'adolescence.

**Vous avez donc également interrogé les enfants sur les pistes de solutions face à ces constats ?**

Oui, ils sont très productifs sur les solutions. C'est un constat qui est d'ailleurs fait dans toutes nos recherches, qui plaide vraiment pour la question de

la participation des enfants, quand on les interroge de manière construite et avec des méthodes participatives effectives sur les solutions à apporter pour dépasser les constats qu'ils ont donnés, ils sont très pragmatiques. Ils sont même parfois plus réalistes que les adultes eux-mêmes dans ce qu'ils proposent. C'est un excellent exemple de la manière dont on peut démonter l'a priori qu'on peut avoir par rapport aux enfants.

Une série de solutions sont donc proposées pour dépasser tous ces constats, y compris ceux de difficulté d'apprentissage et de difficulté relationnelle. Elles sont toutes en définitive en lien avec la gestion du temps. Le temps des enfants n'est pas du tout le même que le temps des adultes, et tout le monde sait que le rythme scolaire n'est absolument pas approprié aux enfants, qu'il n'a aucun sens, y compris au niveau des performances scolaires ou des capacités d'apprentissage. Il ne prend pas en compte la capacité de se concentrer et les pics d'attention. Les enfants nous disent tout ça, ils nous disent « si vous voulez que ça se passe mieux au niveau des apprentissages et si vous voulez que ça se passe mieux dans la relation aux professeurs, il faut que

ces temps soient investis différemment ». Ils nous le disent par exemple au niveau des contrôles et de toute la pression qu'il y a par rapport au couperet de l'évaluation certificative, ils nous le disent par rapport à la possibilité de rattraper quand ils ont été absents, et ils nous le disent de manière indirecte par rapport à l'ennui. Si un enfant est en mesure de s'ennuyer ou est en capacité de mal s'ennuyer, c'est qu'il y a quelque chose au niveau du rythme ou de la possibilité d'investir ce temps, qui ne fonctionne pas.

Ils sont aussi très clairs par rapport à la relation aux professeurs. Ils nous disent que le professeur doit passer plus de temps à expliquer et doit permettre d'avoir le temps de poser les questions. Ce n'est pas uniquement lié à l'enseignant, ce dernier est soumis à une même pression par rapport au temps. Certains enseignants disent par exemple que le temps dont ils disposent ne permet pas un travail par compétences. Par rapport au rythme scolaire, la déclaration de politique communautaire dit qu'il ne faut pas faire de recherche, on sait déjà ce qu'il faut faire. La question est alors « quand est-ce qu'on le fait ? » Nous avons plaidé en début d'année encore pour qu'on respecte d'avantage le temps des enfants, parce que c'est ce temps-là qui est nécessaire aux apprentissages. On ne fera pas rentrer des apprentissages dans un temps qui n'est pas le temps de l'enfant.

Les enfants nous évoquent également leurs attentes et solutions par rapport à la qualité des interactions et des explications reçues par le professeur : 90 % souhaitent par exemple pouvoir poser des questions plus facilement. Cela nous ramène au diagnostic par rapport à la marge de progression sur la participation en milieu scolaire. Un dernier élément de solution est que les élèves sont spontanément adeptes de l'apprentissage par les pairs, des travaux de groupe, de tout ce qui est beaucoup plus collectif et qui permet du relationnel entre pairs sans toujours renvoyer à la relation verticale au professeur.

### **Ça nous amène à une dernière question, qui est celle de la réception de ces constats. À qui sont-ils destinés ?**

Cette étude n'a pas nécessairement pour vocation d'être un outil à destination individuelle des professionnels, mais plutôt de constituer un état de la situation par rapport au pilotage global du système. Elle est donc davantage à destination des politiques, des décideurs. Ce qui n'empêche pas une possibilité d'exploitation individuelle par l'enseignant ou au niveau de l'établissement scolaire. Tous les documents relatifs à cette recherche sont disponibles sur le site internet de l'Observatoire. Je sais que certains professeurs exploitent ce questionnaire, l'apposent ou l'administrent à leurs élèves et font eux-mêmes une analyse ou une interprétation des résultats de leur groupe-classe ou même de leur établissement par rapport à une moyenne d'enfants du même âge en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ceci dit l'intérêt essentiel est beaucoup plus large. À ma connaissance, il n'y a pas d'indicateurs subjectifs qui sont pris en compte dans le pilotage du système scolaire. Ça veut dire qu'en gros, ce sont uniquement des données administratives qui nous donnent l'état du système. On pourrait s'inspirer d'autres domaines où les indicateurs subjectifs sont considérés de façon équivalente aux indicateurs objectifs. La perception subjective de l'état de santé d'un individu est quasiment aussi importante pour piloter le système de santé que la réalité effective de l'état de santé du même individu. Et bien, dans l'enseignement, la perception subjective de l'état de bien-être de l'enfant dans le système devrait guider le système dans son évolution. Et l'amélioration ou la régression des paramètres de perception subjective de bien-être à l'école devraient indiquer si on est dans la bonne direction. Il faudrait donc réfléchir à la complémentarité des indicateurs subjectifs de bien-être de l'enfant à l'école avec les indicateurs objectifs de pilotage, pour qu'ils interviennent également dans le processus de pilotage.

# Heurs et malheurs de « l'école citoyenne »

> Briec Dombret<sup>1</sup>

**Briec Dombret est professeur de religion catholique dans une école « à encadrement différencié ». Depuis quelques années, son établissement a mis en un projet « d'école citoyenne » censé améliorer le climat et le niveau de participation de l'école. Nous parcourons ici les constats que cet acteur de première ligne dresse face à ce dispositif et ses conséquences, pas toujours heureuses, sur la vie scolaire.**

## **Pouvez-vous présenter globalement ce dispositif « citoyen » mis en place dans l'école<sup>2</sup> ?**

La mise en place de l'école citoyenne correspond à mon arrivée, il y a 5-6 ans. L'idée principale du projet, qui s'appelait d'ailleurs au départ « école démocratique » et non « citoyenne », est de faire participer les élèves à la création de lois qui régissent les relations entre les personnes au sein de l'école ainsi que d'accroître le niveau général de participation. Les élèves élisent un délégué par année (ainsi qu'un suppléant) qui siège à un « conseil de citoyenneté », dans lequel se retrouvent également des professeurs volontaires non-élus, un éducateur et la directrice. Ce conseil de citoyenneté a vu son rôle évoluer depuis le début du projet. À l'origine, il gérait beaucoup de questions disciplinaires entre élèves, ce qui a été revu à la baisse pour éviter de confier un rôle disciplinaire trop important aux délégués d'élèves. Le conseil se réunit toutes les semaines à heure fixe, le mardi après-midi. Cela signifie d'ailleurs qu'il n'y a pas de cours en 8<sup>e</sup> heure ce jour-là, sauf exception. Il est donc ouvert aux délégués mais peut y siéger aussi ceux qu'on appelle les « ceintures noires », c'est-à-dire les élèves qui ont parcouru le système de ceintures, comme dans les arts martiaux et qui ont obtenu le grade de ceinture noire.

## **Ainsi, tous les élèves reçoivent une ceinture dont la couleur correspond à leur niveau estimé de citoyenneté ?**

Il y a pas mal de critères qui font qu'on « monte » de ceinture, malheureusement celui qui se distingue le plus quand le conseil de classe décide de la montée ou non est la ponctualité. La plupart des élèves sont éliminés par leurs retards et absences injustifiées. L'autre critère est l'attitude citoyenne en classe, c'est-à-dire qu'il faut ne pas avoir eu de retenue et ne pas avoir eu de « descriptif de situation » (rapports écrits quand un élève a dysfonctionné). Éventuellement, parfois, certains de ces items négatifs peuvent être compensés par une attitude « citoyenne » régulière en classe, ou un comportement « citoyen » ponctuel qui a été repéré par quelqu'un.

## **Ce sont donc les professeurs qui décident des montées en grade ?**

La montée des ceintures est décidée par le conseil de classe, c'est-à-dire professeurs, éducateurs et éventuellement direction. En pratique cela fonctionne un peu par élimination. Imaginons par exemple une classe de 20, on en fera monter 7 qui le peuvent parce que leurs retards ne les empêchent pas, sauf s'il y en a un pour lequel on se dit « non, vraiment, celui-là c'est pas du tout un exemple d'attitude ci-

1. Professeur de religion catholique.  
2. Propos recueillis par Alain Lemaitre

toylene ». C'est ici que se pose la question de la définition de la citoyenneté. Quand on exclut un élève de la montée de ceinture, c'est en général pour des questions disciplinaires, pas tellement une question de citoyenneté. Être citoyen c'est aussi selon moi une manière d'être actif, d'être participatif. Or quelqu'un qui la met en veilleuse et est à l'heure aura sa ceinture. Il ne s'agit pas du tout de faire quoi que ce soit de positif, en tout cas jusqu'à un certain stade. Pour obtenir les dernières ceintures, là, il faut quelque chose de plus objectivement repérable comme étant une participation positive.

### **Qu'a globalement apporté à l'école le dispositif d'école citoyenne ?**

Les défenseurs du projet ont tendance à dire que ça a tout amélioré et les détracteurs que ça n'a rien changé. En fait, il semblerait que la violence et l'agressivité soient en train de diminuer dans l'école grosso modo depuis le moment de la mise en place du projet, mais il y a tout un ensemble de paramètres qui peuvent expliquer ce fait. L'équipe de profs, par exemple, a ces dernières années été complètement révolutionnée, je suis resté pendant longtemps le plus jeune prof de l'école, il y en a maintenant une dizaine qui est plus jeune que moi. Je trouve donc non pertinent d'attribuer un quelconque changement positif ou négatif à ce projet, il y a trop de paramètres en jeu. On ne s'est d'ailleurs pas donné les moyens d'une vraie évaluation. Un début d'évaluation a bien été mis en place mais ne répondait aux questions que ceux qui voulaient bien le faire et avec un anonymat qui n'était pas vraiment garanti. Bref il n'y a jamais eu d'évaluation globale auprès de tous les élèves, avec un anonymat réellement assuré (enquête non manuscrite analysée par une personne perçue comme neutre, etc.), ce qui serait pour moi la seule évaluation possible du point de vue des élèves.

### **Concrètement, y a-t-il des dispositifs qui fonctionnent bien et qui amènent à une réelle participation ?**

Pour les élèves qui siègent au conseil de citoyenneté, principalement donc des délégués et quelques ceintures noires, en général des élèves de 5<sup>es</sup> et 6<sup>es</sup>, oui. Pour eux la participation est réelle et ils l'apprécient. On peut dire aussi que ce conseil de citoyenneté est un espace d'écoute et qu'il est plus ou moins ressenti comme tel par une frange importante

d'élèves. Mais les pouvoirs du conseil restent très limités et le dispositif tel qu'il fonctionne ne suscite en définitive que peu d'intérêt. Pour moi, qui observe surtout les élèves de 3<sup>es</sup> et 4<sup>es</sup>, mais également ceux de 5<sup>es</sup> et 6<sup>es</sup> que je croise dans les couloirs, mon constat est globalement sans appel, c'est qu'ils n'en n'ont pas grand-chose à faire de l'école citoyenne.

### **Est-ce que les élèves respectent davantage la loi ou le règlement d'ordre intérieur vu qu'ils ont en partie une prise dessus ?**

Comme je l'ai dit la violence semble avoir diminué, mais je ne pense pas que cela soit lié à ça. Ce qui est clair, c'est que l'affichage de cette loi dans les classes, par exemple, ne touche pas vraiment les élèves, parce que le résultat de cette loi votée est en général de l'ordre de l'évidence ou de la redite par rapport aux années précédentes. Si je caricature un peu, cela donne de grands truismes du style « il ne faut pas se taper », « il ne faut pas se voler », « il faut être gentil », « veuillez vous respecter les uns les autres ».

### **Pourrions-nous alors dire que certains éléments du projet école citoyenne ressemblent plus à du simulacre qu'à une vraie participation ?**

L'objet-même du dispositif pose question. On pourrait se demander sur quoi porte cette participation, à partir du moment où il s'agit de la création d'une loi, mais qui en fait n'abroge en rien les lois déjà existantes dans le règlement d'ordre intérieur. On est donc face à deux possibilités, soit c'est une hyper-légifération (on ne fait que créer de nouvelles lois et interdictions qui s'ajoutent à celles déjà existantes), soit ce à quoi on assiste est de l'ordre du simulacre parce que les lois qui préexistent ne sont pas remises en question. En aucun cas l'objet de la participation ne semble, dans ces conditions, spécialement positif. Pour revenir à la question, il faudrait évidemment savoir si c'est inhérent à ce système ou pas. Un espace de parole a pu être utilisé par les élèves, mais en même temps cela aurait pu se faire autrement. C'est d'ailleurs sans doute une critique que l'on peut adresser à l'ensemble du projet : on aurait pu parvenir aux mêmes aboutissements par d'autres moyens sans doute moins coûteux en temps et en argent, simplement à travers un espace institutionnel qui permette la discussion et qui soit basé

sur l'écoute. L'impression que j'ai, pour le dire de manière très simple, c'est qu'au sein d'un corps professoral qui est ouvert à la discussion avec les élèves des tas de choses sont possibles, au moins autant que ce qui a été réalisé par l'école citoyenne depuis qu'elle existe.

### **Le conseil de citoyenneté n'a pas de réel pouvoir institutionnel ?**

Non. Au fond, les élèves ne peuvent obtenir un pouvoir que sur des questions pour lesquelles il n'y a pas de pouvoir institué formellement. Ils ont certes un pouvoir d'expression et d'opinion, mais pas de décision. C'est d'ailleurs ce qui leur a été reproché au début quand des élèves prenaient en charge des questions disciplinaires d'élèves entraînant sanctions ou réparations, ce n'était pas toujours très bien vécu par les élèves qui en étaient victimes.

### **Les effets de ces créations de loi touchent donc peu les élèves ?**

Je n'ai pas un point de vue forcément exhaustif de toutes les classes, de tous les élèves, par contre j'ai certainement de par le cours que je donne un point de vue très large et je constate que ça ne les touche que peu. C'est pour eux une espèce de phénomène périphérique qui peut être sympa mais qui ne change pas grand-chose. Les discours que j'entends sont de l'ordre du « ça ne changera quand même rien », ce qui d'ailleurs par la force des choses est souvent vrai.

### **Quels autres constats pouvons-nous dresser concernant les moyens mis en pratique, le système de ceintures par exemple ?**

Les ceintures sont décernées en pratique principalement pour des questions de ponctualité. On peut justifier ça comme un élément de la citoyenneté, mais il est limite d'en faire l'élément principal, d'autant plus si on considère la citoyenneté comme vécue de manière active, participative et dynamique. Finalement c'est simplement une forme d'obéissance aux règles de base de l'école qui mène à des montées de ceinture. À cela s'ajoutent d'autres critiques qu'on pourrait adresser à ce système de ceinture au caractère parfois un peu infantile et qui font que ça peut presque devenir une fierté de ne pas en avoir. En tout cas, le lien entre les idées de citoyenneté et de participation et ces ceintures est assez ténu.

### **Par contre, existe quand même un processus d'élection de délégués. On pourrait se dire qu'on est là face à quelque chose d'intéressant au niveau participation ?**

On pourrait effectivement dire que c'est une forme de participation. Ces délégués participent au conseil de citoyenneté où ils seront en contact avec des profs et la direction, donc leur voix sera davantage entendue. Par contre, on a déjà constaté à pas mal de reprises que les délégués pouvaient être tout sauf l'exemple qu'ils sont censés être comme représentants de la participation citoyenne des élèves à l'école. Il y a déjà eu des délégués exclus de l'école, ce qui paraît être un comble. Ce que je constate malheureusement c'est que ceux qui se présentent en 3<sup>es</sup> et en grande partie en 4<sup>es</sup> sont avant tout des élèves qui aiment bien se montrer, qui aiment bien parler, qui aiment bien occuper l'espace, se faire voir des autres, des grands showmen ou showwomen.

### **N'y a-t-il pas de travail spécifique pour éviter ces problèmes de démagogie des élections où le beau parleur se fait élire pour se faire mousser ?**

Une formation est prévue pour les délégués, mais reste que c'est une élection d'élèves par des élèves. On n'a pas à critiquer leurs choix, ce sont leurs représentants, ce qui pose peut-être davantage problème ce sont les motivations sous-jacentes à une candidature, c'est-à-dire qu'à cet âge-là, être prêt à s'engager à venir tous les mardis après-midi, siéger à un conseil, être le représentant, celui ou celle à qui les élèves s'adresseront, ça ne motive pas nécessairement grand monde. Les élèves sont souvent davantage ravis sur leur scolarité, leur réussite, leur travail et leur temps libre avec leurs potes, ce qui est très légitime. En fin de compte ressortent donc ceux qui adorent être sous le feu des projecteurs, surtout au second degré. Nous avons déjà constaté que des délégués qui étaient sensés représenter les 3<sup>es</sup> ou les 4<sup>es</sup>, c'est-à-dire une population importante de l'école, étaient en fait les plus dysfonctionnants, les plus agressifs, les moins citoyens avec leurs homologues, voire étaient complètement ascolaires. En termes symboliques, ça pose question, évidemment. Ce sont des élèves qui pouvaient en quelque sorte se permettre d'être délégués vu qu'ils ne s'investissaient pas par ailleurs.

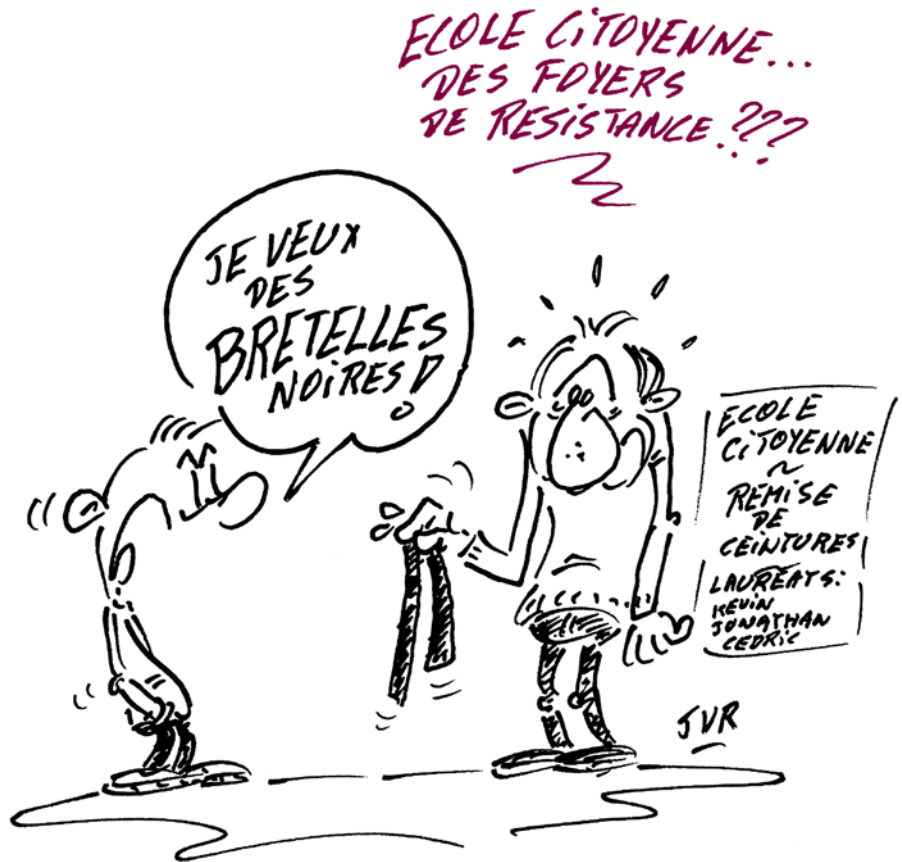


**Vous évoquez que le conseil de citoyenneté servait aussi à soutenir des projets qui se mènent dans l'école, quel en est l'impact ?**

Cela a *de facto* un impact très positif et important. Vu qu'il y a une centralisation possible et prédéterminée, on sait à qui s'adresser pour soutenir un projet à mettre en place. Deux questions peuvent néanmoins être soulevées : D'abord, qu'en serait-il sans ce dispositif, mais avec simplement un groupe réunissant profs et élèves et qui fait preuve de motivation ? J'aurais tendance à penser qu'il y aurait au moins autant de personnes prêtes à s'impliquer dans un dispositif plus léger qu'il n'y en a pour le conseil de citoyenneté tel qu'il existe. D'autre part, et cela a été souvent mis en exergue par des profs, il faut relever l'aspect tentaculaire du projet. Voir les projets se retrouver sous la bannière de l'école citoyenne ne plaît pas nécessairement aux professeurs qui ont des choses à redire au dispositif, ni aux élèves qui ne se reconnaissent pas nécessairement dans leurs représentants ou qui souhaitent garder davantage d'emprise sur ce qu'ils veulent mettre en place. Un exemple révèle cette problématique, c'est celui du journal de l'école. Il a d'abord existé indépendamment et a remporté un très grand succès auprès des élèves, pour ensuite doucement péricliter. Ce qui a été constaté de manière on ne peut plus claire c'est qu'à partir du moment où ce journal s'est retrouvé intégré au sein du journal de l'école citoyenne il a remporté beaucoup moins d'intérêt. Au départ, les articles, poèmes ou autres formes d'expression étaient principalement écrits par des élèves, le journal n'a ensuite en grande partie plus contenu que des articles traitant de l'école citoyenne, voire écrits par son coordinateur. Une spirale négative s'est installée, et quand les élèves sont moins motivés pour lire le journal c'est aussi moins motivant d'y contribuer.

**En définitive, dans quelle mesure le projet d'école citoyenne est un réel outil pour les acteurs scolaires, adultes et jeunes ?**

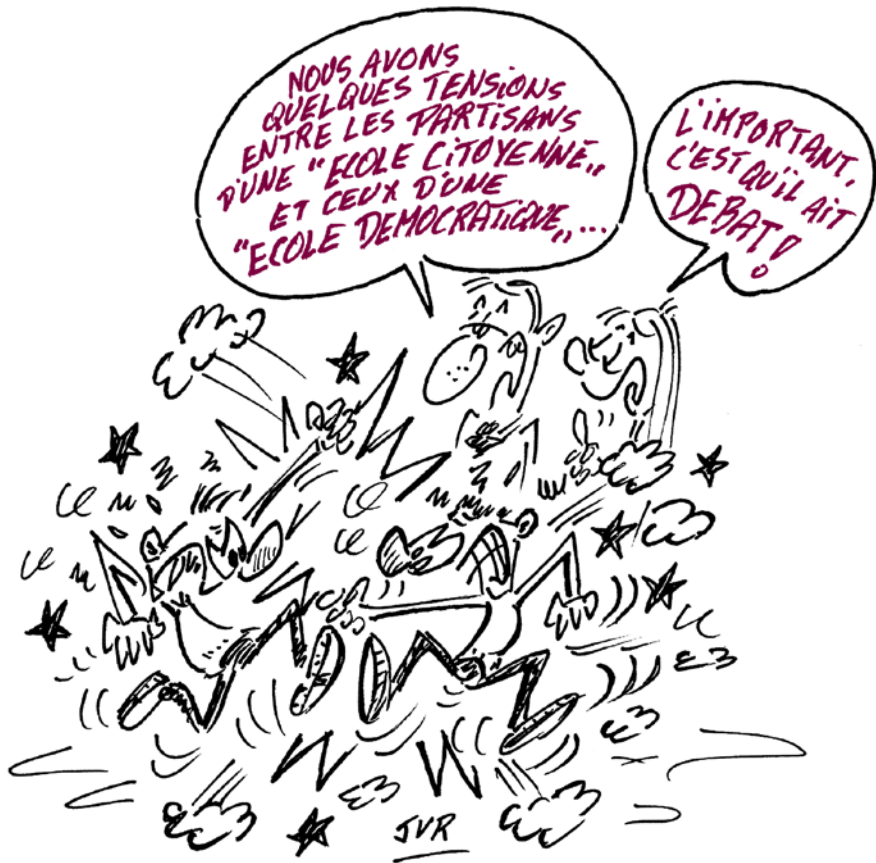
Comme je le disais tout à l'heure, il reste une grosse dichotomie entre ceux qui fonctionnent avec et ceux qui fonctionnent sans, ce qui crée une séparation qui est évidemment préjudiciable pour les élèves. Qu'on soutienne le projet ou non, il est évident que le fait que certains n'en fassent pas du tout partie et



d'autres oui crée un clivage qui entraîne globalement que l'élève, à moins de s'y investir directement, est assez peu touché par le projet. Reste qu'aujourd'hui l'école citoyenne peut jouer un rôle d'outil et de ressort qu'on peut mobiliser si on le veut. Il y a pas mal de choses qui sont à garder là-dedans, mais encore une fois ne suffirait-il pas d'avoir un dispositif nettement moins ambitieux et prétentieux réunissant des profs et des élèves ? Car c'est en résumé cela que l'école citoyenne apporte, c'est avant tout un lieu d'écoute, un lieu de personnes actives qui peuvent contribuer à prendre des décisions, à poser des questions etc., mais en tant que tel et dans sa globalité il touche assez peu l'ensemble des élèves.

**De façon globale, est-ce que ce projet a augmenté la prise que peuvent avoir les élèves sur leur vie scolaire ?**

C'est toute la question que pose le projet, et c'est extrêmement difficile à évaluer parce que les paramètres sont innombrables. D'une part, il faudrait interroger les élèves de façon exhaustive, totale, faire remplir un questionnaire de manière neutre et très clairement anonyme. D'autre part, est-ce qu'on peut



dire que ce projet a créé une participation, est-ce que ce projet a donné du pouvoir aux élèves? Je m'interroge. J'ai l'impression que non, ou très peu, et qu'avec d'autres moyens on y serait parvenu davantage. Personnellement je ne me prononce jamais sur le projet auprès des élèves, mais je constate que ça ne les intéresse qu'assez peu et certains se sentent un peu muselés face à une école qui brandit l'école citoyenne comme son projet principal. Les élèves savent ce qu'il coûte en termes d'heures de cours, ils ont donc l'impression que c'est une chose à laquelle on ne peut pas toucher, et que ce projet ne se questionne pas. D'autre part le projet a été adopté comme un tout, et comme il est à adopter comme un tout les parties ne sont pas à remettre en cause. Les élèves ne sont donc absolument pas acteurs de ce qui constitue le projet, et les profs non plus. En résumé, l'école citoyenne comprend aujourd'hui la création de la loi, la synthèse de cette loi, l'affichage de cette loi, l'élection de délégués qui participent au conseil de citoyenneté, le « sponsoring » de projet et les montées de ceintures qui sont censées valoriser une attitude citoyenne et éventuel-

lement in fine donner accès au conseil de citoyenneté. Tous ces éléments sont là depuis le début et ne sont pas questionnables alors qu'ils ont rencontré pas mal de critiques tant au niveau des profs que des élèves. C'est un ensemble dont on ne peut pas se défaire et sur lequel personne n'a de prise.

**Certains élèves vous ont d'ailleurs exprimé que de toute façon ils n'avaient pas le choix d'être d'accord ou pas.**

Ce sont les échos que j'ai reçus, oui, alors que je n'encourage pas ce genre de critiques et que je ne me prononce pas avec eux pour ou contre ce projet. J'ai parfois entendu qu'au fond c'était quelque chose auquel on ne touchait pas et que du coup ils n'avaient pas le droit de dire tout ce qu'ils voulaient, ce qui entraîne une communication qui n'est pas toujours authentique. Je crois que cet état de choses est très contre-productif.

**Nous sommes alors face à un constat d'échec par rapport à l'objectif d'une communication plus sincère au sein l'école?**

Effectivement. Il faut quand même souligner que le climat n'est pas pour autant un climat de violence forte, dans le sens où les porteurs de ce projet sont aussi porteurs d'un type d'enseignement ouvert aux élèves. Je ne crois pas que les élèves se sentent nécessairement en danger s'ils critiquent ce projet, mais je dis cela avec réserve. Les plus petits qui ne comprennent pas très bien encore les ressorts peuvent ressentir cela durement, et pour les plus grands, à défaut de ressentir un danger, ils peuvent ressentir là un espace de non-écoute, un espace qui tourne fou puisque qu'on peut y dire ce qu'on veut mais ça ne change rien. Ils sont face à une communication inutile donc de facto rompue. Je me souviens d'ailleurs d'une anecdote qui illustre assez bien tout cela. Je rentrais dans l'école à la suite d'une pause quand j'ai croisé des élèves que j'avais eues en classe l'année précédente. Elles étaient en train d'observer les quatre propositions graphiques d'affichage de la loi placardées dans un couloir. Elles m'ont interpellé en constatant que trois de ces propositions ne ressemblaient à rien et que les couleurs étaient mal choisies, bref étaient très laides. Selon elles, une seule tenait la route et était plus ou moins jolie. À ce moment est arrivée la directrice de l'établissement commentant les affiches et

soulignant leur beauté: « vous ne trouvez pas qu'elles sont toutes les quatre magnifiques ? » Réponse de deux des élèves: « oui, oui, c'est vrai ! ». La directrice a ensuite continué son chemin et les élèves reprirent leur discours critique sur trois des affiches. Cet événement démontre que non seulement elles ne partageaient pas du tout l'opinion de la directrice, ce qui en soi n'est pas grave du tout, mais que cela ne les dérangeait même pas de lui répondre quelque chose de strictement faux et de faire semblant de partager son avis. C'était donc un mensonge qui visiblement passait totalement inaperçu pour elles puisqu'elles ne sont pas revenues dessus et ne se sont pas senties obligées de se justifier vis-à-vis de moi. C'était juste une espèce d'évidence de leur vie scolaire.

### **Quelles conclusions générales pouvez-vous tirer de toute cette expérience d'école citoyenne ?**

J'ai l'impression qu'on a adopté un projet global et englobant, un projet total qui était ficelé a priori avant même sa mise en place. C'est un copier-coller du projet d'école citoyenne imaginé par Jean-Luc Tilmant<sup>3</sup>. On a donc adopté ce projet « École démocratique » devenu « École citoyenne » dans sa totalité comme quelque chose qui devait répondre aux problèmes de violence dans l'école. Aujourd'hui, avec le recul, il me semble qu'un des problèmes est de vouloir garder le tout plutôt que d'amender ce qui est nécessaire. Cela requiert sans doute davantage de modestie, parce qu'évidemment c'est beaucoup moins glamour de ne garder par exemple qu'un simple conseil d'élèves et de profs puisque ça existe déjà dans de nombreuses écoles en Belgique. Du coup, les porteurs du projet ne veulent pas en céder un pouce, parce que ce serait un peu perdre l'étiquette de notre école qui remporte un succès d'estime (on en parle dans les médias et l'école citoyenne est décrite comme un projet novateur). On perdrait donc toute notre spécificité et toute la « beauté » de notre projet si on devenait plus modeste. Il y a des éléments positifs et il faut les garder mais il y en a d'autres qui ne le sont pas et auxquels on ferait bien de réfléchir pour éventuellement les remplacer. Au-delà de la question de savoir si l'école va mieux, ce qui est un fait qui est tout à fait avéré, il faut oser poser le constat que les paramètres sont nombreux et qu'on ne sait pas à quoi attribuer ces réussites. Il est temps de chercher à progresser encore et pour cela d'aban-

donner les étiquettes, d'abandonner quelque chose de global et de garder ce qui nous est utile, ce qui est bon, ce qui fait sens pour les élèves.

### **C'est ici l'objectif de façade qui a pris le pas sur les objectifs de participation.**

Oui, exactement, et il y a plein de raisons à cela. L'objectif de façade peut concerner l'image extérieure, mais aussi l'image interne. Le projet a été très fortement porté par certains et décrié par d'autres, en conséquence l'amender ou y renoncer en partie c'est donner raison ou faire semblant de donner raison à certains qui l'ont critiqué. Il me semble que ces objectifs de façade extérieure, interne et face aux élèves jouent davantage aujourd'hui qu'une claire volonté de progresser et surtout d'oser se demander si on ne pourrait pas obtenir mieux avec d'autres moyens. Il y a aujourd'hui dans l'école un corps important de personnes qui ont une volonté de faire changer les choses, qui sont prêtes à réfléchir. Et ce corps de personnes est constitué non seulement d'élèves prêts à s'investir mais aussi de nouveaux professeurs motivés. On le constate d'ailleurs dans d'autres projets, des personnes s'investissent et font des choses qui n'avaient pas lieu y a dix ans. Ces personnes-là pourraient être mobilisées autour d'un autre projet aujourd'hui. J'ai l'impression que le projet pâtit du fait qu'il exclut de fait des personnes plus ou moins critiques qui seraient pourtant prêtes à s'investir sur autre chose. Un des problèmes majeurs que l'école citoyenne a à affronter depuis ses débuts concerne d'ailleurs l'alimentation de ses effectifs adultes. Malgré l'appui de la direction, qui encourage fortement ses membres du personnel à y participer, voire même le leur demande au moment de l'entretien d'embauche, l'équipe peine à se constituer et doit sans cesse être renouvelée. De nombreux profs qui y ont contribué tendent à prendre leurs distances par la suite. Aujourd'hui, il paraît assez clair que le projet repose presque exclusivement sur son coordinateur de toujours et grâce au soutien indéfectible de la direction, qui lui alloue un budget important et des heures rémunérées (ce qu'on appelle les « heures NTTP »). En l'absence dudit coordinateur ou sans ce soutien institutionnel, on imagine mal le projet survivre. Visiblement, la plupart des professeurs investis dans notre école préfèrent consacrer leur énergie à d'autres projets qu'à l'école citoyenne.

3. Pour plus d'infos sur ce modèle, voir le site du Mouvement des institutions et des écoles citoyennes : [www.miec.be](http://www.miec.be)

# Parcours de participation : le rôle de l'école

> Nicolas Linsmeau<sup>1</sup>

**Nicolas Linsmeau nous expose la philosophie et les méthodes de travail qui guident l'asbl Jeune Et Citoyen (JEC) lors de ses interventions scolaires. Au travers notamment de la présentation des « niveaux de participation » et la relation d'expériences concrètes, cet article propose quelques éléments de réponse aux questionnements suscités par la mise en place d'une délégation d'élèves à l'école.**



## Consensuelle, la participation des jeunes ?

De l'Union Européenne aux communes, des IPPJ aux écoles, rares sont les acteurs travaillant avec des jeunes qui ne souscriraient pas, en principe au moins, à ce beau projet. Mais dans les actes, qui le met en œuvre ? La culture de la participation des jeunes n'est pas encore installée dans nos structures. Faute de réelle volonté politique, la participation des jeunes aux décisions qui influencent leur (milieu de) vie reste trop souvent marginale, anecdotique, superficielle. Seraient-ils donc des individus dénués de sens critique, de lucidité, dont nous devons faire le bonheur malgré eux ?

Certes, les jeunes ne sont pas des adultes. Encore plus que ces derniers, ils sont des humains « en voie de développement ». C'est pourquoi ils vont à l'école... Mais comment espérer leur développement, leur émancipation, sans les confronter à la prise de décision, à la rencontre d'intérêts divergents, à la gestion de projets, à leurs responsabilités vis-à-vis du groupe ? Bref, comment leur permettre de devenir les citoyens responsables<sup>2</sup> que l'enseignement entend faire d'eux sans les rendre acteurs au sein de leurs communautés (de vie, d'apprentissage, de loisirs, etc.) ? Le projet de Jeune Et Citoyen vise

à prolonger ces intentions en actes, en structures, à travers l'accompagnement de celles et ceux (jeunes et adultes) qui se lancent dans l'aventure de la participation des jeunes.

## Faire participer les jeunes : une mission de l'école

En 1997, la Communauté française définit les missions prioritaires de l'enseignement de la manière suivante :

- *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
- *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 ;*
- *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 ;*
- *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale<sup>3</sup>.*

Elle précise également que les compétences relatives à ces objectifs s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière

1. Chargé de communication pour l'asbl Jeunes Et Citoyens (JEC).

2. Selon les termes du *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, paru au *Moniteur belge* le 23 septembre 1997, généralement appelé décret « Missions ».

3. Extrait de l'article 6 du décret « Missions ».

4. Idem, extrait de l'article 8.

générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école<sup>4</sup>. Au vu de ces textes, loin d'être un « à côté » pédagogique, la participation est une dimension nécessaire, sinon centrale de l'enseignement.

Car, pour un élève, participer à la vie de son école, représente une riche expérience éducative, lui permettant :

- de se découvrir un pouvoir d'action sur le monde qui l'entoure et d'apprendre à l'explorer avec esprit critique;
- d'acquérir des compétences diversifiées et transférables et d'apprendre à les utiliser dans des situations concrètes;
- de se sentir partie prenante et responsable vis-à-vis d'une communauté;
- d'expérimenter d'autres manières d'interagir, de se confronter à l'autre et à ses idées.

## Le parcours de participation

La notion de parcours de participation est centrale dans l'approche de Jeune Et Citoyen. Elle illustre l'idée que la citoyenneté active et la culture de la participation ne s'apprennent pas de manière passive mais s'acquièrent au fil des expériences, par l'accumulation de réflexes, de mécanismes et de pratiques. Plus cette posture de CRACS<sup>5</sup> se développe tôt dans la vie d'un individu, plus elle est ancrée solidement dans son fonctionnement. C'est sur cette base que se construiront ses engagements de citoyen actif. L'école, en tant que communauté de vie et d'apprentissage, peut jouer un rôle fondateur dans l'annonce de ce parcours chez de nombreux jeunes. C'est dans cette optique que Jeune Et Citoyen encourage et soutient les initiatives de participation des jeunes, dans les institutions scolaires notamment. L'asbl aspire à ce que le parcours d'enseignement de chaque élève lui offre la possibilité de s'inscrire dans un continuum participatif, évolutif et adapté à sa maturité, du fondamental au supérieur.

## Des structures aux géométries variables

Les décrets « Missions » et « Renforcement citoyen-  
neté<sup>6</sup> » prescrivent un cadre minimal aux structures participatives : élections des délégués de classe, Conseil d'élèves et Conseil de participation. Jeune Et Citoyen encourage les établissements à envisager ces textes sous l'angle des marges de liberté qu'ils

offrent dans leur mise en œuvre. D'autres sources d'inspiration existent pour créer la formule qui convient à l'institution scolaire. L'école citoyenne (MIEC) et la pédagogie institutionnelle, entre autres, offrent des pistes intéressantes pour créer des espaces d'écoute et de concertation entre élèves et avec les membres de l'équipe éducative. De nombreuses initiatives, « non labellisées », fleurissent un peu partout. Elles peuvent également alimenter réflexions et pratiques.

## Un projet intégrateur

Une délégation d'élèves (ou toute autre structure participative) peut aborder la vie de l'institution dans toutes ses dimensions : l'aménagement des bâtiments et de la cour, l'organisation d'activités et de voyages, les horaires, les contenus des cours, les évaluations, les relations et le climat dans l'école, etc. Elle lie ses acteurs autour d'un même objectif : l'intérêt de la communauté scolaire. Elle permet de désamorcer de nombreuses tensions et, on le constate régulièrement, ces formes d'implication contribuent fortement à développer un sentiment d'appartenance à l'école. Enfin, les structures de concertation sont de précieux outils de gestion de l'établissement : elles assurent une meilleure adhésion de chacun aux décisions qu'elles permettent de prendre. Une règle négociée a plus de chance d'être comprise, respectée, voire portée par tous, qu'une règle imposée par l'autorité.

## Et les adultes dans tout ça...

Les adultes sont indispensables dans une structure participative dans l'école. Le Conseil de participation ne compte-t-il pas des représentants du corps enseignant (ainsi que du personnel ouvrier et administratif, des parents) ? Il est évident que l'équipe éducative envisagera d'autant plus volontiers d'impliquer les élèves dans un processus décisionnel qu'ils se sentent eux-mêmes entendus et pris en compte (par la direction, le PO). Dans une délégation d'élèves, l'adulte n'est pas évacué. Il conserve son rôle de garant du cadre et de l'apprentissage, car elle reste avant tout un processus éducatif. Cependant, dans ce cadre particulier, la posture de l'adulte est davantage celle d'un facilitateur qui stimule l'émergence d'idées, veille au respect de chacun et de sa parole. La constitution d'une équipe d'adultes-ressources pour sou-

5. Favoriser le développement d'une Citoyenneté Responsable, Active, Critique et Solidaire est la première finalité des OJ définie par le *Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse*, paru au *Moniteur belge* le 26 mars 2009.

6. *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française*, paru au *Moniteur belge* le 20 mars 2007.



tenir et encadrer le projet de délégation est indispensable à sa réussite et à sa viabilité.

### Au-delà des intentions, une méthode de travail

Qu'on soit élève ou membre de l'équipe éducative, mettre en place une structure participative dans son école, c'est quelque part se mettre en danger : prendre position, se confronter à l'autre, quitter ses habitudes de fonctionnement. D'où l'importance de définir un cadre clair au projet : les rôles de chacun, les sujets sur lesquels la parole des élèves est attendue ou non, les espaces-temps, le fonctionnement des réunions (prise de parole, de décisions, etc.), le

mode d'élection des délégués, etc. Idéalement, tous ces éléments sont rassemblés dans un document de référence (statut, charte, etc.). Jeune Et Citoyen propose d'accompagner les institutions qui le souhaitent<sup>7</sup> dans la construction de ce cadre et dans le développement du projet. Cela peut aider tant les adultes que les élèves à se lancer le plus sereinement possible dans l'aventure. À travers la diffusion d'outils, le suivi des écoles demandeuses, la mise en réseau, ses interventions dans les écoles, l'asbl entend fournir aux équipes éducatives et aux élèves des repères, des moyens d'action et de réflexion sur leurs pratiques. L'objectif poursuivi étant de rendre les structures autonomes et de permettre à leurs acteurs de transférer leurs acquis autour d'eux.

7. L'asbl Jeune Et Citoyen intervient dans les écoles sur base d'une demande émanant de la direction. Celle-ci fait l'objet d'une rencontre lors de laquelle les besoins et attentes de l'institution sont entendues et les méthodes de l'asbl sont présentées. Sur base de cette rencontre, une offre personnalisée d'interventions est proposée.

## Un outil : les « niveaux de participation »

Sur quels sujets la participation des élèves est-elle attendue et à quel niveau ? Prennent-ils part aux décisions concernant l'aménagement des locaux ? Sont-ils informés des finances de l'école ? Afin de clarifier le cadre de la participation, nous proposons une méthode articulée autour d'un exercice de définition des *niveaux de participation*. Une quarantaine d'items, correspondant à des sujets de décision dans l'école (la gestion des temps de récréation, les décisions prises par le conseil de classe, etc.), sont classés selon une typologie des niveaux d'implication des élèves :

- **Rien** : les délégués ne sont pas informés à ce sujet et n'informent pas les élèves.
- **Informé** : les élèves sont informés des décisions prises. Les délégués vont chercher et font circuler l'information.
- **Consulter** : les élèves donnent leur avis mais sans participer au débat. Les délégués recueillent l'avis des élèves et leur rapportent la décision prise.
- **Se concerter** : les élèves prennent activement part au débat et à la décision avec tous les acteurs concernés.

La méthode consiste à faire cet exercice avec les principaux acteurs concernés, par groupes : des représentants des élèves (les délégués), des représentants des enseignants et des éducateurs et la direction. Chaque groupe est invité à interpréter, scinder, reformuler les items en fonction des réalités de leur école et à leur attribuer à chacun un niveau de participation. Au terme de l'exercice, nous obtenons, pour chaque groupe, une « photographie » normative (ce qui devrait être) de la participation au sein de l'établissement. Il faut s'assurer que le travail effectué avec chaque groupe reste confidentiel afin de ne pas influencer le travail des autres. Il est également primordial que tous les acteurs partagent la même définition des différents *niveaux de participation*.

Il s'agira ensuite de mixer les différentes représentations à travers une réunion de concertation avec des représentants de chaque groupe. Item par item, chacun d'eux partage sa compréhension et le *niveau de participation* qu'il lui a attribué. C'est le plus souvent lors cette étape que les items sont reformulés

ou scindés. Par exemple, l'item « la gestion des temps de récréation » est souvent entendu par la direction sous l'angle des horaires alors que les élèves l'entendent sous celui des contenus. La réunion de concertation consiste à parvenir à une lecture commune de l'item et à dégager un accord sur le *niveau de participation* auquel le situer, en tenant compte des contraintes et attentes de chaque groupe d'acteurs. Cette méthode contribue à la définition d'un cadre clair de la participation des jeunes au sein de l'institution en même temps qu'elle offre une première expérience positive de concertation, ouvrant de belles perspectives pour la suite.

## Petit récit d'expérience

### Premier trimestre 2012-2013 La mise en route

Une école bruxelloise sollicite Jeune Et Citoyen pour l'accompagner dans la mise en œuvre de son « projet de délégation ». Tout commence par une *rencontre préalable* où les attentes, besoins et contraintes de l'école sont entendus ; la philosophie et la méthode de travail de l'asbl présentées. Suite à cette rencontre, la direction rassemble une équipe d'*adultes-ressources* volontaires (six professeurs et un éducateur). Ils participent à deux jours de formation avec Jeune Et Citoyen où ils se penchent notamment sur les *niveaux de participation*.

Une semaine plus tard, 48 délégués volontaires réalisent à leur tour l'activité les *niveaux de participation*. Dans le même temps, la direction fait également l'exercice. 15 jours plus tard, la réunion de concertation rassemble, durant 4h30, neuf représentants des délégués, huit représentants des enseignants et des éducateurs et les deux membres de la direction. Elle débouche sur un consensus sur le cadre de participation des élèves, chacun ayant accepté de revoir certaines de ses positions suite aux discussions.

### Une structure émerge, des projets se dessinent

Les neuf représentants des délégués deviennent le « bureau ». Cette première année, les idées/projets sont gérés par des commissions, comprenant au moins deux délégués du bureau et un adulte-ressources. Les délégués dégagent trois grands objectifs pour cette première année :

1. Poursuivre la réflexion sur le fonctionnement de la délégation. Ils conviennent d'installer des valves et d'y afficher un organigramme de l'école incluant le Conseil des élèves.
2. Introduire une modification dans le ROI pour autoriser le port du short en saison.
3. Organiser un « Forum des options » pour aider les élèves à s'y retrouver et à choisir leurs cours à option.

### Tout au long de l'année...

Les délégués reçoivent une formation à la gestion collective de projets.

Le Conseil des élèves, ses commissions et le bureau se réunissent régulièrement et avancent sur les projets en cours. La modification du ROI sur le port du short devient effective en mai 2013 pour une période d'essai d'un mois.

Les adultes-ressources participent au « Forum des délégués » de l'asbl JEC et continuent à mobiliser l'équipe éducative en les informant des avancées, les consultant au besoin. Leur équipe évolue au fil des intérêts et des possibilités.

Délégués et adultes-ressources prennent part à l'évaluation de l'année organisée avec l'asbl JEC, d'abord chacun de leur côté puis ensemble pour mettre en commun les propositions d'amélioration. En juillet, la direction félicite l'équipe *ressource* et lui réitère sa confiance.

### La continuité en 2013-2014

Le nouvel article du ROI sur le port du short est adopté dès la rentrée.

L'équipe ressource est désormais composée de trois coordinateurs et de cinq personnes volontaires qui, ponctuellement, apportent leur aide.

Parce que le projet démarre, l'école fait le choix de proposer aux élèves-délégués qui le souhaitent de conserver leur mandat et d'achever la concrétisation des idées émises. 2/3 du bureau restent à leur poste. De nouveaux élèves se présentent pour le compléter.

Le bureau se réunit toutes les semaines dès la 2e semaine de septembre pour préparer le « Forum des options ». Celui-ci prend place le 15 novembre. C'est un succès, dans lequel les délégués et des enseignants sont fortement impliqués.

La direction sollicite le Conseil des élèves pour le réaménagement de la cour.

En janvier 2014, la délégation fêtera son premier anniversaire

### Des écueils et des pistes

Au fil de ses rencontres et interventions, Jeune Et Citoyen a pu découvrir de belles initiatives, des projets riches et originaux. Elle a aussi pu identifier une série d'écueils auxquels se heurtent les acteurs de l'école dans leurs « aventures participatives ». Voici un petit recueil des plus courants, assortis de pistes pour les dépasser...

#### Je suis enseignant, « faire de la participation » n'est pas mon métier

Bien que la notion d'éducation à la citoyenneté active soit de plus en plus présente dans la formation initiale des enseignants, les équipes éducatives se sentent souvent démunies face à leur rôle d'accompagnement des Conseils d'élèves. Jeune Et Citoyen leur propose donc des outils et des balises pour les guider dans leur pratique. Les rencontres entre pairs sont aussi précieuses pour partager ses difficultés, découvrir d'autres pratiques et construire ensemble des solutions.

#### L'encadrement du Conseil d'élèves prend trop de temps et d'énergie

Dans un premier temps, le lancement d'une structure participative est chronophage. C'est pourquoi une équipe d'adultes-ressources est nécessaire à la survie du projet : la charge de travail peut être répartie et, de cette manière, le départ de l'un d'eux ne signifiera pas forcément la fin du projet.

#### En cédant des zones de pouvoir aux élèves, je crains de mettre à mal mon autorité d'adulte

Le pouvoir partagé se multiplie plutôt qu'il se divise. Une décision concertée est vécue comme plus légitime et sera plus facilement respectée que si elle est imposée. En outre, prendre en compte l'avis des élèves ne signifie pas se plier à leur volonté mais les reconnaître comme des interlocuteurs valables. Acceptez le débat et argumentez vos réponses. Les niveaux de participation permettent de clarifier les attributions de chacun et d'éviter des malentendus.

#### Le projet s'essouffle, les élèves se découragent ou se désintéressent

Une cause courante du désinvestissement des élèves est l'impression d'être manipulés. Les jeunes re-



pèrent généralement très vite si ce qu'on leur propose relève de la « participation cosmétique ». Leur désenchantement sera à la hauteur des attentes qu'ils ont nourries. Ils vont donc se retirer du projet pour se protéger de futures déconvenues. Soyez attentifs au suivi de leurs propositions.

### **Les élèves semblent perdus. Ils ne proposent rien d'original ou de concret**

Laissez-leur du temps. L'école invite facilement à une certaine conformité, les élèves ont donc tendance à s'autocensurer. Stimulez leur créativité avec des exemples, des séances de brainstorming. Demandez-leur d'identifier des insatisfactions et de proposer des pistes de solutions. Ou peut-être le cadre n'est-il pas clair ? Avez-vous pris le temps de leur expliquer ce qui était attendu d'eux ? L'école dispose-t-elle d'un statut de la délégation ? Avez-vous défini des *niveaux de participation* ?

### **Les délégués viennent aux réunions sans avoir rien préparé.**

### **Les élèves ne savent pas ce que font leurs délégués**

Allouez de manière formelle des moments aux délégués pour consulter, informer ou débattre avec leur classe. C'est la meilleure manière de leur permettre de préparer les réunions du Conseil d'élèves avec leurs pairs, de relayer les informations, sans devoir compter sur leurs moments de pause ou la tolérance de leurs professeurs.

### **Chaque année, les élèves changent et j'ai le sentiment de devoir tout recommencer à zéro**

Il faut de la patience pour installer une culture de la participation dans une école, pour que ce soit un réflexe, que ça fasse pleinement partie du projet éducatif (souvent plusieurs « générations » d'élèves). Sollicitez les délégués de l'année précédente pour relancer celle qui commence. Les documents de

référence de la délégation sont aussi là pour lui assurer une certaine continuité au-delà des personnes.

### **Le projet n'est pas porté par tout le monde dans l'école. Certains nous mettent même des bâtons dans les roues**

Une délégation doit être un projet d'école. Il doit être assumé et légitimé par la direction et le PO Ses moyens doivent également être institutionnalisés : temps scolaire, locaux, matériel, moyens de communication, budget. N'hésitez pas à interpeller votre direction, à l'impliquer dans le projet et à rendre visible le travail accompli aux yeux de tous.

### **Les résultats sont peu visibles. Personne, à part les délégués et les adultes-ressources, ne sait ce que nous faisons.**

Ne soyez pas trop ambitieux trop vite. Le plus souvent, *le succès de ce genre de démarche, c'est quand tout est calme et harmonieux. On l'entend à petite voix : l'élève qui n'a pas décroché, celui qui s'est senti en confiance pour lancer son projet...*<sup>8</sup>. Travaillez la communication pour rendre le projet visible<sup>9</sup>, lui donner du sens aux yeux du plus grand nombre. Sans courir après les résultats, pouvoir rendre compte d'une réalisation concrète chaque année est gratifiant pour tout le monde.

### **Le mot de la fin**

Si le jeune prend conscience de son pouvoir d'agir dans l'école, il sera mieux équipé pour occuper un rôle actif dans la société. Mais si l'élève se voit comme un client de l'école et non comme le membre d'une communauté, on passe à côté de tous ces apprentissages. Le prof devient un prestataire de services. Le décrochage devient le reflet d'un choix de ne pas consommer<sup>10</sup>.

Parole de prof !

8. Propos issus de l'entretien avec Neil Evans « La citoyenneté made in the U.K. », dans *Particip'action*, n° 12, septembre 2013, p. 8-9.

9. Voir à ce sujet le dossier de *Particip'action* n° 13 de décembre 2013 : « Une délégation d'élèves visible et lisible », disponible sur [www.jeuneetcitoyen.be](http://www.jeuneetcitoyen.be).

10. Neil Evans, op. cit.

# Les élèves du CEF ont la parole !

> Le Comité des élèves francophones<sup>1</sup>

**Récemment, le CEF a été contacté pour aborder dans ces pages la question de la participation des jeunes. L'occasion était trop belle que pour ne pas la saisir au bond ! La participation des jeunes est en effet au cœur du projet du CEF, une organisation par et pour les élèves du secondaire ! Nous en avons discuté avec nos membres, à Bouillon, à Liège et à Bruxelles, et très vite les jeunes se sont montrés enthousiastes face à ce projet d'article. Après plusieurs ateliers d'écriture organisés avec nos jeunes, nous sommes prêts à vous faire découvrir ce que ceux-ci entendent par « participation » !**



Cet article a pour objectif de laisser à chacun la possibilité de s'exprimer et d'expliquer ce que signifie pour lui participation : aussi bien au sens large du terme que dans le cadre plus précis du CEF. Nos membres ont voulu tout d'abord présenter le CEF et expliquer comment eux s'y impliquent au quotidien. Ils parlent également des sujets qui les intéressent, des choses qui leur donnent envie de bouger.

Souvent, les jeunes sont décrits comme fainéants et ne s'intéressant à rien ou presque en dehors de leurs écrans. À travers cet article, le lecteur pourra se rendre compte par lui-même que les jeunes d'aujourd'hui sont parfois très éloignés des clichés. Ils font des choses, mènent à bien des projets et ne demandent qu'à s'investir dans la société. Divers exemples vous le montreront tout au long de l'article.

## Les jeunes et la participation

Les jeunes participent, c'est vrai, mais pas tous. En effet, en tant qu'adolescentes nous-mêmes, nous sommes confrontées tous les jours à ce déséquilibre évident. Les étudiants ne sont pas nécessairement intéressés à participer à un projet qui les concerne tous. Il existe donc certaines difficultés, mais cepen-

dant nous leur proposons un combat qui s'avère être le leur.

Pour nous, l'implication des jeunes dans le monde qui les entoure, qui nous entoure, est primordiale. Nous sommes les adultes de demain, ce sont nos boulots qui sont en train de disparaître et nos maisons qui deviennent inaccessibles. En tant qu'héritiers du monde de demain, nous trouvons que la participation des jeunes est très importante.

Avec le CEF, notre objectif est de donner aux jeunes le droit de participer à des projets et des combats qui les touchent directement. Mais d'abord, nous voudrions les sensibiliser, les aider à se rendre compte qu'on ne peut vivre dans un monde sans y participer...

Dans la société dans laquelle nous vivons, il est nécessaire de faire entendre nos voix, puisque notre démocratie nous le permet. Et en plus, avec des organisations comme le CEF, plus besoin d'avoir atteint la majorité avant de pouvoir donner son avis ! Le monde tel que nous le voyons aujourd'hui, nous y serons à la tête demain. Si quelqu'un doit agir pour changer quoi que ce soit, c'est bien nous !

Aussi, nous avons envie de vous expliquer ce que peut être participer lorsqu'on est jeune. Il ne s'agit

1. <http://lecef.be/>

pas forcément de renverser le système politique ni de descendre dans la rue à chaque obstacle. Nous avons justement la chance d'être adolescents, et de bénéficier d'une loi différente de celle de nos parents. Participer, ça veut dire prendre part à quelque chose, aussi petite soit cette chose. L'important c'est d'agir et de prendre part à des choses qui nous sont chères. Et de cette façon, le monde sera tel que nous le voudrions. Lucie et Magali (16 ans)

## Une petite visite guidée au sein du CEF

Le Comité des élèves francophones défend donc les droits et les libertés des élèves du secondaire. Vous n'avez toujours pas compris? Léo, membre du CEF depuis maintenant 3 ans, et Lucas, membre actif depuis peu, vont vous faire une petite visite guidée! Salut! Je m'appelle Léo, j'ai 15 ans et je suis actif à Liège avec le CEF. Les membres du CEF se réunissent afin de débattre sur des problématiques de la vie de tous les jours auxquelles sont confrontés les élèves.

Salut, c'est Lucas et je vais vous expliquer comment j'ai connu le CEF. Il y a maintenant deux ans, le CEF était pour moi un petit groupe d'élèves se regroupant dans une classe, parlant de différentes polémiques et problèmes du moment pour ensuite aller protester auprès de la direction de l'école. Cela ne m'intéressait pas du tout à l'époque! C'est pourquoi je ne m'étais jamais plus investi que cela, j'ai même arrêté d'aller aux réunions. Je trouve que le CEF ces derniers temps a pris beaucoup d'importance et de place dans le cœur des élèves, bien que leurs résultats de leurs actions ne soient pas directement visibles. Si le CEF continue à grandir en nombre, celui-ci deviendra plus qu'important et aura très certainement une influence dans les écoles. De plus, quand je vois les gens actifs au CEF, ceux-ci prennent en maturité et sont plus responsables, car on s'occupe des problèmes concernant l'école et la société. De ce fait, je pense que le CEF est un bon moyen de s'impliquer dans la société.

Léo (16 ans) et Lucas (16 ans)

## Les jeunes dans la rue contre l'augmentation du prix des transports publics

Le premier février 2013, les élèves du secondaire participaient à une manifestation mise en place et

## Le CEF: kèsako?



Le Comité des élèves francophones est une asbl qui est née en 2009, à Liège. Depuis 2011, nous sommes reconnus comme organisation de jeunesse par la fédération Wallonie-Bruxelles.

L'objectif du CEF est

de donner une voix aux jeunes et de leur donner la possibilité de s'engager par rapport aux problèmes liés à l'enseignement, mais aussi par rapport aux problèmes de la société qui les touchent tout particulièrement.

Ses membres se réunissent assez souvent pour sélectionner les sujets qui les touchent et ensuite ils mettent en place des actions pour tenter d'améliorer les choses. Concrètement, les groupes se réunissent de façon locale, par région, mais aussi lors de journées fédérales où tous les membres sont invités. Ces journées sont l'occasion de partager les bonnes expériences et de se rencontrer.

Le CEF est avant tout une association de partage et d'entraide commune à tous les élèves du secondaire. Pour nous élèves, c'est aussi une solution pour sensibiliser les jeunes à participer au monde de demain.

Lucie (16 ans), Léo (16 ans) et Magali (16 ans)

guidée par le CEF. Les élèves manifestaient contre l'augmentation du prix des TEC, la société de transport en communs publique wallonne. La compagnie réduisait les avantages attribués aux élèves mais en plus de ça, supprimait la gratuité du transport pour les personnes âgées.

Les élèves se sont unis et soulevés suite à cette annonce, et le jour de l'augmentation, ils déambulaient dans les rues de Liège. Banderoles et pancartes à la main, mais aussi munis de sifflets, les élèves protestaient contre cette augmentation. Pour eux, cela montrait encore un recul vers la gratuité de l'enseignement.

En élevant leurs voix et en marchant d'un pas ferme, les élèves montraient qu'ils étaient là et qu'ils revendiquaient leurs droits. Cet événement a regroupé une centaine d'élèves, qui tous unis, participaient pour la même cause.

C'était alors la première activité du CEF, le Comité des élèves Francophones. Le combat pour des transports accessibles continue, avec des jeunes tout autant motivés et ne compte pas s'arrêter là.

Lucie (16 ans) et Magali (16 ans)



### **Les délégués de classe : leur rôle parfois négligé ?**

En secondaire, les délégués ne jouent pas un rôle vraiment important. Ils ne servent, en général, qu'à prendre les feuilles des absents ou à en distribuer d'autres. Mais où est passé le vrai rôle des délégués ? Et bien il a tout simplement disparu. Les délégués sont choisis à la va vite au début de l'année, ils n'ont pas le temps de se préparer et de proposer quoi que ce soit, il n'y a pratiquement aucune réunion et la communication profs et élèves a quasiment disparu. Le rôle de délégué a perdu tout son sens. Ce ne sont plus que des personnes choisies au hasard et contraintes d'assister à de rares réunions où leurs voix ne seront pas écoutées.

Peut-être que recommencer à faire des élections correctes et faire plus de réunions entre délégués et entre un délégué et sa classe pourrait arranger les choses. Peut-être qu'alors ils seront écoutés. Et oui, même une simple discussion peut changer beaucoup de choses. Ketura (14 ans)

### **Une école où les choses bougent !**

Beaucoup disent que les jeunes ne sont pas prêts à s'engager, pas prêts à se bouger ; certains sans doute, mais ne les mettons pas tous dans le même sac. La dynamique qui se lance dans une école

d'Ottignies en est la preuve vivante. En effet, cette année, on a fait appel au CEF. On a le plaisir de montrer à tout le monde que les jeunes une fois lancés et motivés pour une cause qui leur semble juste, on ne les arrête plus.

Nous, les élèves remarquons qu'on n'était pas tenus au courant, que nos avis n'étaient pas pris en considération. On a donc décidé de se bouger pour nos idées à l'aide d'un projet novateur qui sans aucun doute peut changer les choses. Pour cela nous avons formé des groupes d'élèves ultra-motivés, prêts à revaloriser l'image des jeunes d'aujourd'hui et à faire valoir leurs idées.

Par groupe de 7, les élèves motivés travaillent sur trois thématiques différentes qui leur tiennent à cœur. On cherche les meilleurs arguments, les causes pour lesquelles le collège a imposé ces règles, et les solutions, les alternatives qui rendraient le projet possible. Ensuite ils iront défendre leurs opinions auprès de la direction.

On veut également se battre pour des meilleurs délégués. Les délégués, par faute de valorisation et de prise en charge sérieuse de la direction, ne sont plus représentatifs des élèves et de leurs idées, quel paradoxe ! En effet pour le moment dans notre école, les délégués sont comment dire... inutiles ? Il fallait réagir ! On aimerait donc travailler plus avec les délégués afin de revaloriser leurs statuts et redéfinir leurs rôles.

Les élèves doivent comprendre que le rôle du délégué n'est pas uniquement ce qu'il est aujourd'hui. On ne veut plus d'un délégué figuratif, illusion d'une démocratie ; leurs avis et par conséquent ceux des élèves, doivent être pris en compte ! Pour ce faire, il faut que le collège mette en place une structure permettant la communication. De plus pour que les élèves y croient à nouveau, il faut améliorer la structure existante et la direction doit être prête à faire des concessions.

Aujourd'hui, le projet n'en est qu'à son commencement, nous n'avons pas encore proposé d'idées à la direction. Mais ce n'est pas pour autant que la motivation diminue, loin de là. On espère que la direction nous soutiendra à 100 % et n'aura pas peur de voir les choses changer.

Comme quoi, même les jeunes sont prêts à participer ! Brieuc (16 ans) et Joachim (18 ans)

## La question de la démocratie à l'école

Les systèmes de délégués de classe dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles sont très mal organisés en général dans la plupart des écoles. En effet, malgré la présence du décret « Mission » datant de 1998 et définissant les grandes lignes de la représentation estudiantine, l'application sur le terrain est décalée ; existence limitée de Conseils des Délégués, mauvaise interprétation de leur rôle au sein de la classe, restriction par les directions de la zone d'action de ces représentants de classes par négligence de communication sur les droits des élèves.

Dans bon nombre d'écoles donc, le rôle et le champ d'action des délégués de classe ne se limitent qu'au ramassage de feuilles et/ou à la communication entre professeurs et élèves. Quelques fois, même si des représentants sont élus, aucune réunion n'est mise en place et il n'y a pas toujours un professeur qui peut offrir de son temps pour donner un coup de pouce.

Toutefois, il y a quelques exceptions, comme pour tout d'ailleurs ! Certaines écoles ont élaboré en leur sein divers modèles de structure de délégation d'élèves : création structurée d'un conseil, journée d'infos quant au rôle du délégué de classe, journée d'élections (avec urnes, parfois plusieurs tours)... Dès lors, certaines s'en donnent à cœur joie pour mettre en place un plan d'action pour les élections.

Pour le CEF, la démocratie dans les écoles est un point d'honneur. Le Comité se bat afin que celle-ci soit intégrée pleinement dans les écoles pour que les élèves puissent en bénéficier. De même que pour obtenir l'écoute de ce que les élèves ont à dire : prendre en considération ceux qui sont les premiers concernés. Logan (18 ans)

### Zoom sur une école où les jeunes ont leur mot à dire !

Parti des problèmes rencontrés dans certaines classes, un délégué a monté un dossier proposant des solutions. Ses requêtes : la réinsertion du stage d'observation en 5<sup>e</sup> année secondaire et la possibilité d'avoir un voyage pour les classes de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. Après avoir soumis son dossier aux autres délégués et que ceux-ci aient marqué leur accord, ce



dernier se retrouva devant la direction en réunion de délégués. Suite à cela, la Préfète de l'école est revenue sur ses décisions précédentes et a donné son consentement aux solutions proposées. Ceci fut le point de départ d'un long parcours sur la redéfinition du rôle des délégués de classe et de la démocratie à l'école...

Un démarrage en trombe, donc pour les nouveaux délégués de 2011-2012, menés par un élève dont la motivation et la volonté n'étaient plus à prouver. Celui-ci s'est donc attelé à un second dossier, de plus grande ampleur : « La structure et les caractéristiques du Conseil des Délégués ». Ce document définit le rôle de chaque personne présente dans ce qu'on appellera désormais le « Conseil des Délégués » (CDD) : un(e) Président(e), un(e) Secrétaire, un(e) Délégué(e) Général(e) de Participation (représentant des élèves lors des réunions du Conseil de Participation), un(e) Délégué(e) Général(e) d'Organisation (organisateur du planning des réunions). Voici les principaux acteurs pour un CDD efficace, avec la présence évidente des autres délégués et leur aide dans les tâches éventuelles. Avec cela, un nouveau système de déroulement des réunions, plus efficace lui aussi. Cette restructuration a permis aux délégués d'avoir une plus grande représentativité devant le corps enseignant et devant la direction. Le troisième point qui marque un changement net

ADAPTONS L'ENSEIGNEMENT  
AU VÉCU  
DE L'ÉTUDIANT !



dans l'organisation des délégués est la mise en place des élections pour l'année suivante. Le concept d'élection a lui aussi évolué. Désormais, la parole et les discours sont à l'honneur. Celui qui souhaitera se présenter en tant que représentant de classe devra d'abord se confronter à la rédaction d'un discours et à sa présentation orale devant ses camarades. On pourrait croire que ce système défavorise les plus timides. Bien au contraire, avec le soutien des professeurs mais aussi grâce à une action d'information au préalable dans les classes (donnée par des élèves délégués l'année précédente), les élèves qui le souhaitent vraiment se sont présentés.

Suite à des élections avec un taux de participation nettement supérieur aux années précédentes, le CDD de l'année 2012-2013 était lancé pour apporter de nouvelles choses. Ce qui fut le cas. Il y a eu une révision de la structure qui avait été établie l'année précédente avec l'introduction d'un nouveau rôle : le Chef de Projet. Grâce à celui-ci, l'organisation des projets est plus facile et leur réalisation consi-

dérablement améliorée grâce à une bonne répartition des tâches. Il y a aussi la création du Groupe Alimentation. En effet, l'année précédente, la principale activité des délégués était d'analyser et de tenter de trouver des solutions pour améliorer la qualité de vie (au niveau alimentaire) dans l'établissement. Les délégués se sont penchés sur des projets tels que l'amélioration de la bibliothèque, le retraceage des lignes des terrains de foot et de basket dans la cour, le problème de chauffage dans les classes, le wifi dans l'établissement ou encore l'autorisation du GSM pendant la récréation. Tous les projets n'ont pas encore abouti mais bon nombre ont été réalisés. Pour les autres, le CDD de cette année a déjà repris le flambeau.

Cette fois-ci, une ligne directrice claire a été établie en trois points : la sensibilisation par l'information (renforcement de ce qui a été fait l'année précédente par tour de classe avec l'organisation d'une matinée consacrée à cela), l'action (par l'organisation d'une journée d'élection : discours + vote secret avec urne) et la formation (par une matinée de théorie sur le fonctionnement du CDD mais aussi de pratique avec la mise en œuvre d'apprentissage sur un projet en cours).

Pour obtenir des élèves une implication presque exemplaire dans la vie de leur école, il faut les conscientiser aux problèmes que rencontre leur établissement mais surtout leur permettre de proposer des idées pour tenter de venir à bout de ces difficultés. Dans ce cas-ci, la direction a fait preuve d'ouverture lorsqu'il s'est agi de donner une certaine légitimité au conseil des délégués. Le corps enseignant aussi a accordé sa confiance, en particulier la professeure relais qui a donné énormément de son temps pour que les délégués se sentent importants, pour qu'ils puissent avancer.

Lorsqu'il s'agit d'élèves, les gens pensent souvent, à tort, qu'ils manquent de maturité, ne sont pas aptes à gérer des problèmes de « grands ». Or, il suffit de voir l'expérience qu'en a retirée l'école pour voir qu'il est possible de croire en des jeunes motivés et désirant le bien de leur école. Même si tout n'est pas encore parfait dans cette école, il est possible, si les élèves, les professeurs et la direction travaillent ensemble, d'avancer vers une réelle considération des élèves et de leur avenir.

Logan (18 ans)

Un trimestriel pour interroger sous des regards différents les thèmes liés aux usages de drogues, la promotion de la santé et les politiques et pratiques sociales en matière de jeunesse.

Retrouvez tous les numéros sur le site :  
[www.prospective-jeunesse.be/cahiers](http://www.prospective-jeunesse.be/cahiers)

# Prospective Jeunesse

Drogues  
Santé  
Prévention

## Milieus de vie

- Famille et parentalité (n<sup>os</sup> 22, 24, 42, 43, 44, 49)
- L'école (n<sup>os</sup> 3, 4, 6, 25, 29, 55, 57, 64)
- La fête (n<sup>o</sup> 35)
- Le monde du travail (n<sup>o</sup> 26)
- La prison (n<sup>os</sup> 13, 16, 40, 65)
- Milieu du sport (n<sup>o</sup> 53)

## Contextes d'usage

- La loi et la répression judiciaire (n<sup>os</sup> 1, 2, 38, 65)
- Pauvreté, marginalité et exclusion (n<sup>os</sup> 11, 12, 36, 37)
- Culture et consommation (n<sup>os</sup> 5, 17, 30, 58, 62)

## Produits et leurs effets

- Plaisir (n<sup>os</sup> 7, 8, 9, 10)
- Dépendance (n<sup>o</sup> 39)
- Drogues de synthèse (n<sup>os</sup> 14-15)
- Cannabis (n<sup>os</sup> 18, 20, 21)
- Alcool (n<sup>os</sup> 32, 66)
- Tabac (n<sup>o</sup> 33)
- Alicaments (n<sup>o</sup> 19)
- Ordinateur (n<sup>o</sup> 47)
- Amour (n<sup>o</sup> 48)

## Pratiques professionnelles

- Promotion de la santé (n<sup>os</sup> 31, 34, 56, 61)
- Pratiques de prévention (n<sup>os</sup> 31, 50, 59, 60, 63)
- Réduction des risques (n<sup>os</sup> 27, 28, 54)
- Représentations (n<sup>o</sup> 46)
- Secret professionnel (n<sup>o</sup> 23)
- Travail en réseau (n<sup>o</sup> 45)
- Soins aux usagers (n<sup>o</sup> 41, 52)

**ABONNEMENT ANNUEL** Prix au numéro : 4 euros *Frais d'envoi compris*  
Numéro de compte bancaire: BE04 2100 5099 0831

## Formulaire d'abonnement ou de commande au numéro

Institution .....

Nom ..... Prénom .....

Téléphone ..... Courriel .....

### Adresse de livraison

Rue ..... Numéro .....

Code postal ..... Ville .....

Pays .....

### Type d'abonnement (entourez votre choix)

L'abonnement est gratuit

Toutefois vous pouvez souscrire à un abonnement de soutien (24 euros)

- Je désire souscrire à un abonnement de soutien  oui  non

- Je souhaite une facture  oui  non

Date ..... Signature .....

# Prospective Jeunesse

Drogues  
Santé  
Prévention

# 67

Périodique trimestriel  
AUTOMNE 2013

*Prospective Jeunesse, Drogues–Santé–Prévention*  
est un trimestriel lancé en décembre 1996.

Lieu interdisciplinaire de réflexion, de formation et d'échange d'expériences, d'idées, de points de vue, cette revue interroge sous des regards différents des thèmes liés aux usages de drogues, à la promotion de la santé et aux politiques et pratiques sociales en matière de jeunesse.

Chaque numéro aborde un thème particulier.

Celui-ci est consacré à la participation à l'école.

Pour consulter les sommaires des numéros parus ou  
contacter l'équipe de rédaction, visitez le site:

[www.prospective-jeunesse.be](http://www.prospective-jeunesse.be)



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
et agréé par la Commission communautaire française  
de la région de Bruxelles-Capitale

