



*Les cahiers de*  
**PROSPECTIVE**  
**Jeunesse**

Bureau de dépôt - 1050 BRUXELLES 5

*Cahiers - Volume 3 - n° 1 - 1<sup>er</sup> trimestre 98*

**Médicaments psychotropes  
et prévention**

**Dossier :**  
**"Ecole et prévention"**  
**Tome 3**

**Absentéisme, légitimité,  
non reconnaissance, démocratie,  
décrochage, estime de soi,  
conduites à risques,...**

**Des projets d'écoles...  
des écoles en projet**

**... Et la loi dans tout cela ?**

Les cahiers de  
**PROSPECTIVE**  
**Jeunesse**

**Rédacteur en chef**

- Henri Patrick CEUSTERS

**Comité de Rédaction**

- Henri Patrick CEUSTERS
- Martine DAL
- Bernard DE VOS
- Claire HAESAERTS
- Alain MICHELET
- Michel ROSENZWEIG

**Secrétariat et saisie**

- Claire HAESAERTS

**Maquette**

- Henri Patrick CEUSTERS et  
Claire HAESAERTS

**Comité d'Accompagnement**

- Philippe BASTIN, Directeur d'Infor Drogues, Bruxelles.
- Danielle DOMBRET, Secrétaire-Documentaliste, Prospective Jeunesse.
- Pascale JAMOULLE, Chargée de Recherche de la Cellule Toxicomanies du CPAS de Charleroi.
- Alexia JONCKHEERE, Juriste, Droit des Jeunes, Bruxelles.
- Thérèse NYST, Chargée de Formation et Guidance, Prospective Jeunesse.
- Anne PAPEIANS, Consultante-Formatrice, Prospective Jeunesse.
- Philippe QUACHEBEUR, Service extérieur de la Santé, Ministère de la Communauté Française de Belgique.
- Micheline ROELANDT, Psychiatre, Bruxelles.
- Gustave STOOP, Administrateur SOS Jeunes - Prospective Jeunesse.
- Eric VANDERSTEENEN, Chef de projets, Service audiovisuel, Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, asbl

**Illustration de couverture**

- Etienne SCHREDER

**Mise en page et impression**

Imprimerie B7,  
Thierry BERGHMANS,  
Grâce-Hollogne.

**Editeur Responsable**

- Raymond VERITER

N° ISSN : 1370-6306

**Collaborations extérieures à ce numéro**

- Colette BERIOT, Psychologue, Centre de Planning Familial de Watermael-Boitsfort
- France BOUCHER, Professeur dans l'enseignement secondaire technique et professionnel
- Réginald de BECO, Avocat au Barreau de Bruxelles, Professeur de droit pénal à l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication
- Olivier DEGRYSE, Coordinateur du Dispositif Accrochage Scolaire
- Marie-Jo SANCHEZ, Coordinatrice au CEFA P. Paulus à Saint-Gilles
- Guy VANDEN BEMDEN, Directeur d'une école à discrimination positive
- Pierre WAAUB, Enseignant

Les articles publiés reflètent les opinions de leur(s) auteur(s) mais pas nécessairement celles des responsables des "Cahiers de Prospective Jeunesse".

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.

**Publication trimestrielle**

**Abonnement annuel**

**Frais d'envoi compris**

	Belgique	CEE	Autres pays
Institution	900	1000	1100
Personnel	750	850	950
Etudiant	600	700	800

**Prix au numéro: 250 FB.**

**Numéro de compte bancaire : 210-0509908-31**



**Prospective Jeunesse asbl**

27 rue Mercelis - 1050 Bruxelles

Tél: 02/512.17.66 - Fax: 02/513.24.02

E-MAIL: [prospective.jeunesse@skynet.be](mailto:prospective.jeunesse@skynet.be)

<http://www.prospective-jeunesse.be>



Avec le soutien de la Communauté française de Belgique et de la Commission communautaire française de la région de Bruxelles-Capitale



E  
D  
I  
T  
O  
R  
I  
A  
L

*Depuis une vingtaine d'années, on nous dit que notre société va mal : chômage record, fracture sociale, avenir des jeunes bouché,..., avec comme symptômes la montée de l'individualisme, la violence, le racisme, le décrochage, le développement de circuits d'économie parallèle, les problèmes de drogues, ...*

*L'école, lieu d'apprentissage, de socialisation,... l'école, lieu de passage vers l'âge adulte est par essence même un lieu de prévention puisqu'elle prépare nos jeunes pour l'avenir; à trouver une place dans la société ...*

*Si les articles présentés dans ces 3 tomes consacrés à "Ecole et prévention" sont loin de faire le tour de la question, on peut toutefois relever que les pratiques de prévention se déclinent entre la lutte contre les symptômes et les approches en terme de responsabilisation, entre le contrôle et l'émancipation, entre l'abstinence et la réduction des risques, ...*

*Comment faire la part des choses et sortir de cette tension ? Que s'agit-il de prévenir ? Quel type de phénomènes s'agit-il de devancer ? Quelle est la conception de l'homme et de la société qui fonde les projets et les actions ?*

*Historiquement, le concept de prévention émerge du champ juridique et médical et de ce fait, tend à enfermer le "déviant" ou l'"exclu" (suivant le regard que l'on pose sur cette "a-normalité") dans une double identité de délinquant et/ou de malade. Il s'agit dès lors de planifier des stratégies visant à éviter à cette personne de quitter le droit chemin (logique de contrôle) et, dans les cas où cela ne marcherait pas de remédier à la situation par la punition (au nom de la sécurité publique) ou par des soins (au nom de la santé publique).*

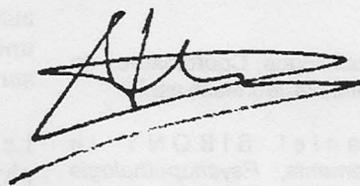
*Peut-on éviter de tomber dans cette double stigmatisation en posant un autre regard sur le contexte ? Partant de l'idée que "vouloir bannir de la société toutes les conduites à risques par l'interdit et l'exclusion, promettre une société assurant la sécurité absolue dans tous les domaines est un mensonge politique, un rêve totalitaire(1)" ne faut-il pas envisager une approche privilégiant l'individu autonome, dans sa globalité, son contexte, sa culture, ses valeurs et compétences, sans préjugé moral ni étiquetage psychiatrique ?*

*Plutôt que de centrer les interventions sur la réduction des symptômes du mal-être ambiant ne faut-il pas combattre l'exclusion sociale et psychique, en mettant en avant des actions émancipatrices, permettant au citoyen de vivre ses choix dans le respect mutuel ?*

*Si l'on privilégie une approche en termes de réduction des risques, comment promouvoir des mécanismes rendant le plus improbable la survenue d'accidents tout en combinant des auto-contrôles (décidés par les sujets qui ont choisi de prendre des risques, dans le respect d'autrui) et des hétéro-contrôles (décidés de manière réfléchie par l'institution dans le respect des personnes) ?*

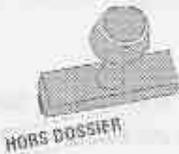
*C'est à cette dernière question en forme de défi que doivent pouvoir répondre, non seulement le champ de la prévention, mais aussi tous les acteurs qui de près ou de loin pensent contribuer à consolider le fragile équilibre situé entre responsabilité et autonomie.*

Henri Patrick Ceusters.



(1) François-Xavier Colle : *Toxicomanes, familles et systèmes...*, ERES, 1996

# SURCONSOMMATION DE MEDICAMENTS PSYCHOTROPES ET PREVENTION



Martine DAL<sup>1</sup>

*« Les drogues, dont les médicaments psychotropes, sont révélatrices d'une affaire de "subjectivité" et de "relation". "Maladie du lien" » dit Daniel Sibony<sup>2</sup>.*

*Constats : la frontière entre souffrance normale et souffrance pathologique est floue. Notre société n'est plus structurée par des clivages sociaux nettement définis et nous sommes entrés dans une société d'individus. La subjectivité est donc devenue une question collective, chacun devant trouver son projet pour ne pas être exclu du lien.*

*Mais aucune pilule ne pourra masquer la diversité des demandes de "drogues" que, quelque part, chacun de nous abrite en soi.*

## De quelle prévention parlons-nous ?

A Prospective Jeunesse, nos actions de prévention ne visent pas à empêcher la consommation de produits licites ou illicites, mais à prévenir les problèmes liés à la consommation abusive de drogues, et cela à partir des principes de promotion de la santé. C'est pourquoi cette prévention s'inscrit dans une démarche globale de tous les risques. Il s'agit de plus en plus d'apprendre à opérer des choix, à évaluer les risques vis-à-vis de toutes les dépendances, tant légales qu'illégales.

Notre propos n'est donc pas la prévention des drogues, mais la prévention des usages liés aux drogues (actuellement, on parle plus volontiers d'"assuétudes" ou d'"addictions", ce qui démontre bien que la problématique dépasse largement celle des drogues illicites).

Parler des toxicomanies implique de relever la diversité des produits et la diversité des usages de ces produits afin de ne pas confondre le toxicodépendant et l'usager occasionnel, l'usage problématique et l'usage récréatif.

Nos actions de prévention se situent entre le bien-être et le comportement à problèmes. L'objectif de cette prévention des assuétudes ne peut coïncider avec celui d'une maladie à éviter, pas plus qu'il ne peut rencontrer le concept moral d'abstinence. A cet égard, notre travail s'inscrit pleinement dans le modèle socio-sanitaire de la gestion et de la limitation des risques réels encourus lors de l'usage d'une drogue.

## La formation des Adultes Relais : une éducation permanente à la santé

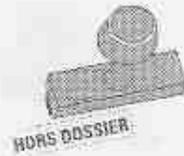
Nous avons notamment construit nos modules de formation autour de quelques concepts utiles et déterminants, susceptibles d'outiller les adultes relais. Ces concepts s'articulent autour d'une idée centrale, celle d'"un autre regard sur les drogues", qui permet de se faire une nouvelle image plus nuancée. Cet autre regard s'attache à acquérir un autre savoir sur les drogues et à approfondir les questions liées à leurs usages.

1. Sociologue, Coordinatrice de Prospective Jeunesse asbl.

2. Daniel SIBONY in *Evénements, Psychopathologie du quotidien*, Ed. Seuil Essais, 1995.

Le point de départ est de reprendre les drogues dans leur contexte historique (biologie, physiologie, usages, rites et traditions) et, dans un second temps, de se demander : Que recherche-t-on dans une consommation de produits psychotropes ? Qu'est-ce que la disponibilité contrôlée ?

Quelle est la différence entre légalisation et dépénalisation ? Et, surtout, quelles sont les différences entre l'interdit, la loi, les règles et les limites ? Comment, adulte, gère-t-on l'ivresse de la dépendance ? Quel est le lien entre le plaisir et les états modifiés de conscience ? Quels sont les risques liés à l'adolescence ?



Depuis longtemps, nous connaissons les drogues avec toxicomanies, nous faisons connaissance avec les toxicomanies sans drogues et nous découvrons depuis plusieurs années les drogues sans toxicomanies.

En effet, Alain Ehrenberg<sup>3</sup> a notamment étudié la multiplication des pratiques de prescription de produits comme le Prozac®, ces nouveaux médicaments psychotropes qui soigneraient les troubles de l'humeur tout en modifiant la personnalité sans les risques des drogues. La "génération Prozac®" est une réalité et la mélatonine (hormone naturelle) la nouvelle "fontaine de jouvence" !

Il a également étudié ce que les cliniciens appellent aujourd'hui "les nouvelles dépendances", comme les troubles alimentaires, l'addiction aux jeux, ...

Ces dépendances sont moins l'effet d'une substance qu'un mode de relation. Parler de "drogues" aujourd'hui implique d'étendre cette notion à cette nouvelle question pharmacologique que sont les drogues sans toxicomanies, ainsi que ce souci clinique que sont les toxicomanies sans drogues.

Cela implique de distinguer les drogues mais également les rapports que les consommateurs entretiennent avec elles et leur degré d'engagement en partant de la diversité des pratiques. C'est la condition pour en réduire les risques et donner du sens à la loi.

## Quelques chiffres sur les comportements de consommation des médicaments

Les résultats d'une enquête internationale concernant la vente de calmants, dans 8 pays, et réalisée en 1989 par la Fédération française de l'industrie pharmaceutique, sur base de données de l'IMS, indiquent déjà que la France occupe la première place dans la vente de calmants. La Belgique vient en deuxième position.

Depuis des années, le médicament en tête de liste des ventes en Belgique est le Perdolan (antidouleur). En 1990, on constate que 6 des 8 médicaments les mieux vendus sont des psychotropes (4 antidouleurs et 2 calmants).

De plus, une étude<sup>4</sup> réalisée par l'Ecole de Santé Publique de l'ULB sur "Les Jeunes et la Santé en Communauté française" publiée, en 1992, les chiffres suivants : sur un échantillon total de 4.662 étudiants francophones, de tout le cycle secondaire général, technique ou professionnel et fin de primaire, 17 % des jeunes ont pris 2 médicaments différents dans les 3 mois précédents l'enquête, 8 % en ont pris 3. Les filles sont, globalement, de plus grandes consommatrices que les garçons. Ces médicaments concernent les maux de ventre et d'estomac, les maux de tête, la nervosité et les troubles du sommeil.

Une série de questions portaient sur la décision de consommation de médicaments en cas de maux de tête. Il ressort de ces données que 20 % des jeunes consommateurs de 11 ans prennent eux-mêmes la décision d'utiliser un médicament, la décision étant prise par les parents dans les autres cas.

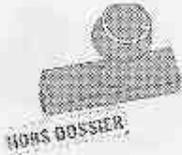
A 17 ans, ces chiffres s'inversent : 80 % des jeunes décident eux-mêmes et 20 % laissent aux parents l'initiative de conseiller la consommation. Cet exemple, qui n'est pas le seul de l'enquête, conduit à l'hypothèse d'un apprentissage familial de consommation médicamenteuse. Le jeune, habitué à recevoir automatiquement un médicament en cas de mal de tête, adopte ce comportement. Les autres résolvent le problème autrement.

De plus, les consommateurs de médicaments, en comparaison aux autres jeunes, déclarent plus souvent avoir consulté récemment un médecin.

L'enquête conclut : "Le personnel des services de santé, aussi bien que les médecins de famille auraient, tout comme les parents, un rôle à jouer dans l'éducation de la bonne utilisation et la gestion adéquate des médicaments". C'est bien ce que nous constatons sur le terrain.

3. Alain EHRENBURG, "L'Individu incertain", Calmann-Lévy, Essais-société, Paris, 1995.

4. PIETTE D., "Jeunes et Santé en Communauté française et la comparaison entre les communautés flamande et française", PROMES, U.L.B., Conférence de Presse du 10 septembre 1992.



## Ces médicaments psychotropes, par leur évolution, ne risquent-ils pas de devenir une nouvelle addiction à la normalité sociale ?

Allons-nous pouvoir nous tailler une personnalité sur mesure, un for intérieur modulable ? "Médicaments de l'âme", "pilules du bonheur", ils permettent de soigner la vie malade. Pour le déficit d'énergie, les terreurs chroniques, les troubles obsessionnels compulsifs, il y a les **antidépresseurs**. Pour l'anxiété aiguë ou chronique, les insomnies, il y a les **tranquillisants**. Pour prévenir les troubles cycliques de l'humeur, il y a les **régulateurs de l'humeur**. Pour les psychoses aiguës ou chroniques, il y a les **neuroleptiques**.

Tous, par des voies différentes, soulignent la souffrance psychique, et tous exigent une compétence médicale.

Si les troubles mentaux commencent à relever de la normalité et ne constituent plus une faiblesse à cacher, qu'en est-il de l'individu "malade de l'âme" ayant pour interlocuteur le **médecin** et les **médicaments** ? Il a droit à la santé, donc droit de ne pas souffrir. Mais la douleur est un sentiment très subjectif. Ce seuil de la souffrance, les chiffres en témoignent, sort vite de la moyenne socialement admise.

L'individu est surchargé de responsabilités, le stress augmente et, parallèlement bien sûr, sa demande de médicaments. Il lui faut vite une prescription. S'il est inhibé, en mal de sommeil, dépressif, etc il ne pourra s'intégrer socialement, il ne correspond plus au standard de la qualité de vie, il ne peut vivre l'échec, donc il sera demandeur de la **pilule psychotrope** qui lui permettra d'être "addict" à la normalité sociale.

En 1986, arrive sur le marché un antidépresseur nouvelle génération, aux effets secondaires minimes : le Prozac®. Surnommée "pilule du bonheur", cette molécule a bénéficié, lors de son lancement aux Etats-Unis, d'une énorme campagne de sensibilisation. Elle s'est rapidement retrouvée sous les feux de l'actualité en Belgique également. D'antidépresseur, il y a eu un glissement et on en a fait une "pilule du bonheur". On le prescrit pour un "mal dans la tête", comme l'aspirine® pour un "mal de tête".

Avec ce produit, non seulement les symptômes de dépression disparaissent, mais les patients se sentent mieux que bien ! A la fois médicament de la dépression et modificateur de conscience, le Prozac® socialise et rend disponible. Il permet de faire face et de supporter les frustrations et les conflits de la vie courante. Il fonctionne à la fois comme un médicament et comme une drogue. Selon Alain Ehrenberg, la réalisation de ce couplage le situe au-delà du normal et du pathologique.

Mais qu'est-ce que cette normalité ? Qu'est-ce qu'être soi-même ? Les drogues et les médicaments psychotropes montrent que chacun peut "bricoler" son intérieur mental, que le produit soit licite ou non, prescrit ou détourné, qu'il soit dangereux ou anodin, que l'addiction porte sur autrui ou sur une activité, ce qui importe c'est l'élaboration de critères permettant de prendre de la distance, à savoir une capacité de ne pas basculer dans la dépendance que peuvent favoriser le désir et l'exigence d'autonomie. "Le bonheur simple comme une pilule est un mythe". C'est là que se situe la prévention.

## Les médicaments psychotropes et le risque peut-être de médicalisation et de "biocratie" ?

Est-ce que, à travers les médicaments psychotropes soignant les symptômes pour certains, les maladies pour d'autres, la médecine deviendrait le seul recours contre l'angoisse, la tristesse, l'insomnie, la souffrance morale... ?

Il y a de très bonnes raisons d'être triste ou angoissé, mais peut-on demander le bonheur à la médecine ? (Cf. le reportage "La déprime en chantant" de "La Marche du Siècle, diffusé en octobre 1995).

Il est important de ne pas confondre "santé" et "bonheur" et de revenir à la question : "Qu'est-ce qu'une vie humaine acceptable ?"

La responsabilité est lourde pour le médecin : comment peut-il réguler ces médicaments de l'insertion sociale et relationnelle ? Et nous misons tous sur la consultation au cabinet du médecin comme lieu de prévention car "lieu de parole" !

Mais n'y a-t-il pas une tendance à la médicalisation de l'existentiel par une société qui, à la fois, ne tolère pas la souffrance psychique et facilite certaines manifestations de cette souffrance par des effets de mode ? On parle de médicaments de "confort".

La consommation des médicaments psychotropes est révélatrice d'un déplacement des représentations des usages de la drogue : ils tendent plus à être des moyens d'augmenter ses performances et son confort physique qu'une évasion ou une forme de passivité.

Or, les définitions successives de l'OMS ont précédé ce mouvement évolutif. En 1964, le terme de "toxicomanie" disparaissait au profit de la "pharmacodépendance", terme plus médical qui conjugue la conduite et le produit. La dimension culturelle, sociale, et même clinique, est abandonnée au profit du biologique.

La pharmacodépendance devient le commun dénominateur de l'usage de psychotropes, licites ou illicites, dette inépuisable dont le sujet dépendant doit s'acquitter pour le prix d'une dépendance sociale confortable.

### Aller vers une notion plus large de la santé

Toute démarche de prévention en santé ne peut ignorer les "représentations" de santé, aussi diverses soient-elles. C'est à ce prix que nous pouvons approcher et comprendre les facteurs déterminant les conduites de chaque personne en tenant compte de sa personnalité, de ses valeurs, de son histoire et c'est à ce prix que nous pouvons situer ces différentes représentations dans une approche globale.

La question n'est pas de savoir si les médicaments psychotropes sont une bonne ou une mauvaise chose, mais de pouvoir interroger l'influence de la pharmacologie moderne sur le climat général dans lequel nous vivons.

*"Tout comme la psychanalyse, le "Prozac®" exerce son influence non seulement à travers son action sur la personne, mais également à travers son effet sur la réflexion contemporaine".<sup>5</sup>*



5. "Prozac : le bonheur sur ordonnance ?" Peter KRAMER, First-Documents.

## La 10<sup>ème</sup> Conférence Internationale sur la Réduction des Risques liés aux Drogues

se tiendra au Centre international de conférence de Genève du

**dimanche 21 au jeudi 25 mars 1999**

Celle-ci est organisée par l'Association pour la Réduction des Risques liés à l'Usage des Drogues et coparrainée par l'Office fédéral de la santé publique, le canton de Genève, ONUSIDA.

Elle sera présidée par le Docteur Dominique Hausser et comprendra des séances plénières durant lesquelles les spécialistes invités prendront la parole, des séances élargies, des symposiums et des ateliers. Y seront également abordées des questions cruciales et spécifiques concernant l'émergence de situations nouvelles liées, telles que l'augmentation de l'usage de drogues.

Des appels à contribution seront sollicités sur des travaux de recherche, des pratiques, des politiques et des évaluations touchant aux thèmes traités.

La seconde annonce contenant les formulaires d'inscription, les appels à contribution et la réservation de chambres d'hôtel sera disponible dès **juillet 1998**.

Pour la recevoir, veuillez faire parvenir vos coordonnées par courrier électronique : [hrc@hit.demon.co.uk](mailto:hrc@hit.demon.co.uk) ou remplir le bulletin sur le "web" : <http://www.ihra.org.uk/geneve>

# L'éducation affective et sexuelle

Colette BERIOT<sup>1</sup>

C'est après la deuxième guerre mondiale que l'éducation sexuelle devient une question d'ordre social. Les années 60 vont toutefois lui insuffler une signification nouvelle. La pilule contraceptive, encore toute jeune, promet une sexualité libre et épanouie. La limitation des naissances quitte l'intimité des chambres à coucher pour devenir une préoccupation de société. C'est l'époque où les mouvements féministes portent sur la place publique des questions telles que la contraception, l'avortement, l'égalité des droits entre hommes et femmes.

En 1968, une formidable explosion sociale, où les jeunes jouent un rôle prépondérant, entraîne une libéralisation des mœurs : on revendique le "droit à la jouissance", les relations sexuelles avant le mariage ne provoquent plus l'opprobre, les homosexuels commencent à sortir de l'ombre, on va enfin pouvoir s'aimer sans entraves.

Les centres de planning familial et de consultations conjugales se trouvent alors au carrefour de ces mouvances. Dans leur visée militante, ils s'assignent d'emblée pour mission d'informer les femmes, les jeunes surtout, en matière de contraception et quant aux possibilités d'accès à l'avortement (qui, à l'époque, se pratique en Hollande et en Grande-Bretagne).

A partir de 1975, certains centres laïques commencent d'ailleurs à pratiquer eux-mêmes des interruptions volontaires de grossesse (I.V.G.) dans de bonnes conditions médicales et psychologiques, quoiqu'encore dans l'illégalité. De cela aussi, il faut informer les jeunes : des alternatives sont possibles en dehors du mariage "obligé" ou des affres de l'avortement clandestin.

Dès le début des années 60, des centres de consultations conjugales, issus de milieux catholiques, offrent une écoute aux difficultés des couples. La généralisation de la contraception permet à présent à la vie sexuelle de se dégager de sa fonction de reproduction. On attend d'une vie de couple bien plus que par le

passé. On aspire non seulement au bonheur et à l'entente au quotidien, mais aussi à l'harmonie sexuelle. On se met donc à parler plus ouvertement des désillusions et des difficultés relationnelles au sein des familles.

Tous ces changements augurent de relations plus authentiques et moins aliénées entre les hommes et les femmes. Mais, en même temps, ils sèment le doute sur les institutions qui régissent ces relations : le mariage, le couple, la famille. Pourquoi se marier ? Pourquoi vivre ensemble, et pourquoi faire des enfants ?

## La prévention auprès des jeunes

Quand les institutions sont secouées, que les repères deviennent incertains, l'individu est un peu plus seul face à lui-même. Il est placé devant des choix qui lui sont propres, ce n'est plus "la tradition" ou "la famille" qui va décider pour lui. C'est ce à quoi beaucoup aspiraient : s'affranchir d'un maximum de contraintes. Et ce fut effectivement le cas. On s'aperçoit aujourd'hui, avec une vingtaine d'années de recul, que la liberté a ses revers. Il n'est pas aisé de faire face à toutes les difficultés qui sont le lot de l'être humain quand on n'est pas solidement arrimé à des valeurs-repères et à un tissu social sécurisant. Les valeurs ne se reçoivent plus automatiquement en héritage, ne se transmettent plus aussi harmonieusement d'une génération à l'autre. Chaque être, à un moment donné, est mis devant cette tâche difficile de devoir se reconstruire des valeurs personnelles, singulières. Ce moment-là, c'est l'adolescence. Et cette tâche de redéfinition de soi-même et de son lien aux autres est particulièrement ardue.

Or nous ne vivons pas une époque qui affectionne l'effort. Nos adolescents sont confrontés au mode des belles images, d'une jeunesse toute-puissante, d'une sexualité sans peine. Alors que, dans les faits, dans leur quotidien à eux, ils ont à vivre un corps disgracieux, des conflits

1. Psychologue, Centre de Planning Familial de Watermael-Boitsfort.

familiaux, parfois des parents au chômage, des amours qui finissent mal, l'ennui scolaire et un avenir incertain.

Cette difficulté d'être et de se construire est liée à une série de problèmes qui se répercutent au niveau de la société dans son ensemble : ainsi les maladies sexuellement transmissibles (SIDA et autres), les toxicomanies, la délinquance, la prostitution, le suicide, les exclusions de tous bords. Le corps social, débordé par ces dysfonctionnements, en appelle à des actions préventives, des actions visant la responsabilisation des jeunes et l'équilibre de leurs relations. Le but de cette prévention étant évidemment que ces problèmes ne surgissent pas.

C'est dans ce contexte que les travailleurs des centres de planning familial, chargés de faire de l'information dans les écoles, ont peu à peu changé de cap. Ils ont élargi leur sphère d'intervention, se donnant pour objectif une prévention des difficultés que rencontrent les adolescents, à un niveau de plus en plus global. Ils ont été aidés en cela par le fait que, bien souvent, ils assurent, au sein de leur centre, des consultations psychologiques, médicales ou sociales. Ils sont aux premières loges pour entendre les difficultés relationnelles dans les couples et les familles, les malaises des parents, les interrogations angoissées des plus jeunes sur l'amour, la vie, la mort... Comment, dès lors, continuer à informer rondement, simplement, aveuglément, sans entendre chez les élèves aussi ce qui cherche à se dire... et qui ne se dit parfois nulle part ailleurs ?

## Et le SIDA ?

A cause du sentiment d'urgence que soulève l'épidémie, le SIDA est venu avec acuité mettre en lumière les carences de la prévention. Et, en tout premier lieu, pointer la difficulté de modifier des comportements dans une sphère qui touche à la vie émotionnelle et intime. Quoi de rationnel en effet dans les rencontres amoureuses, le rapport à la mort, le goût du risque... ? On s'est vite rendu compte que, dans ces domaines, l'injonction, le discours impératif est d'une efficacité quasi nulle. On s'est aperçu qu'accroître les peurs et les angoisses provoque plutôt l'effet inverse et n'incite pas à la prudence.

Par ailleurs, là aussi, on observe un hiatus important entre information et modification de conduite. Il ne suffit pas d'être informé pour se protéger, loin s'en faut. Le SIDA a remis en chantier une réflexion approfondie sur la prévention et les moyens qu'elle se donne.

Au sein des écoles, ce qui s'appelait, il y a quelques années, "séance d'information" porte maintenant le nom d'"éducation affective et sexuelle", ou de "prévention SIDA". Si cette action était vraiment et seulement une question d'information, d'un savoir à transmettre, les enseignants pourraient s'en charger. Mais elle dépasse, bien sûr, largement le pédagogique. Elle touche à tous les grands thèmes existentiels qui provoquent questions et émotions chez tous - et donc aussi chez l'enseignant, l'éducateur ou l'animateur, qui est là, avec les élèves, au moment où cela se passe. Aborder ces thèmes, poser ces questions ou y être confronté, vivre ces émotions, met l'animateur dans une position inconfortable.

Certains enseignants s'y essaient avec succès; c'est qu'ils ont travaillé ces questions pour eux-mêmes, ou ne refusent pas d'être interpellés dans le plus intime de leur être. D'autres pensent qu'ils n'ont pas été formés pour cela, que c'est au-delà de leurs compétences. Ils respectent en cela leurs limites.

Ce choix est cependant autant une question de cadre qu'une question de compétence. En effet, le mode de communication requis pour aborder, en groupe, des problématiques existentielles n'est pas compatible avec la façon dont la parole circule dans une classe. Pour ce qui concerne les connaissances scolaires, le fonctionnement de la classe repose en grande partie sur des rapports de compétition et de hiérarchie. Chaque élève est susceptible d'être jugé sur ce qu'il dit, et ce qu'il dit est censé être juste, exact, correct en regard de valeurs extérieures à lui-même. Le professeur dispense le savoir. Ce qui est dit d'"utile" circule verticalement entre professeur et élèves, et rarement parmi les élèves entre eux.

Quand il s'agit de vie affective, de valeurs personnelles, de "savoir-être", ce type de fonctionnement est inadéquat : il ne s'agit plus dans ce cas de transmission de connaissances vraies ou fausses, mais surtout d'une élaboration commune où

chacun, élèves et animateur, s'interroge, cherche, réfléchit. Cela pose à celui qui anime ce type de réflexion des exigences de trois niveaux.

Tout d'abord, il faudra instaurer une modification de structure dans les échanges avec les élèves ; instituer un cadre différent à l'intérieur de l'école ; signifier cela aux élèves et bien le circonscrire : un temps, un lieu, d'autres règles du jeu. Cela tient souvent de la gageure pour l'enseignant, qui est amené à d'autres moments à réinvestir son rôle hiérarchique (celui qui juge et qui distribue les points).

Cette condition *sine qua non* étant remplie, il faudra ensuite que l'animateur puisse se laisser surprendre par ce qui va se passer et se dire dans le groupe, qu'il soit capable, le cas échéant, de dire quelque chose de lui-même, qu'il ne se retranche pas derrière sa fonction. En un mot, qu'il accepte la confrontation, la rencontre.

Enfin, cela suppose aussi qu'il puisse repérer et comprendre les dynamiques nouvelles qui vont, de par cette situation inhabituelle, surgir, s'initier dans le groupe-classe, dynamiques dans lesquelles il va être pris, lui aussi, et qui ne se terminent pas à la fin du cours.

## Le rôle du "tiers"

Comme on l'aura compris, c'est sa fonction même qui met l'enseignant dans une position difficile pour assumer un travail de prévention avec ses propres élèves. Ce qui pose problème, c'est qu'il est tenu de garder son rôle hiérarchique au sein de l'institution scolaire ; transmettre le savoir et garantir l'ordre.

Remarquons que, parmi les professeurs, ceux qui prennent le plus souvent en charge l'éducation sexuelle sont ceux dont le poids est moindre dans les conseils de classe et dont la discipline est moins liée à l'enseignement d'une matière: professeurs de religion, de morale ou de sciences humaines. Cela explique aussi pourquoi l'école préfère souvent faire appel à des "spécialistes", dont la spécialité ne réside pas tant dans le savoir que dans le fait qu'ils sont extérieurs à la structure scolaire.

Ces intervenants extérieurs peuvent être issus de structures diverses : centres de planning familial ou de consultations

conjugales, centres PMS et IMS... Au plus la structure à laquelle ils appartiennent est indépendante de la structure scolaire, au mieux ils pourront assumer cette place de tiers indispensable à leur mission de prévention. C'est ainsi que les animateurs des centres de planning familial se sont trouvés en première ligne pour épauler le corps enseignant dans l'éducation affective et sexuelle, et notamment dans la prévention du SIDA. Ils sont les mieux "placés" parce que les plus "hors-jeu", les plus autonomes. Cette autonomie va évidemment de pair avec une série de difficultés : chaque intervention doit être négociée, certaines écoles y sont rétives, rien ne va de soi... L'animateur ne sait jamais au départ sur quel pied danser. Cette distance, aussi salutaire soit-elle, est sans cesse à réévaluer, à réajuster, à renégocier avec l'école.

Cette indépendance n'est pas sans rapport avec la conjoncture actuelle du Planning Familial en Belgique. La subsidiarisation des centres ne permet pas de salarier les travailleurs. Le travail d'animation y est sans statut bien défini et rémunéré d'une manière anarchique. L'inconfort de l'animateur, tant par rapport à son centre que par rapport à l'école, est indéniable. Mais l'indépendance que génère cet inconfort lui offre peut-être, avec plus d'acuité et de clarté, l'opportunité de se dégager de tout parti pris dans les enjeux qui agitent les groupes qu'il rencontre. Et les enjeux sont souvent chargés : relations entre professeur et élèves, entre direction et professeurs, entre école et centres PMS-IMS ; relations entre élèves, entre classes, entre élèves et familles...

Tous essaieront d'inclure l'animateur dans la trame de ces divers liens et, pourtant, sa force réside dans le fait qu'il ne prendra pas parti : c'est seulement à cette condition qu'il restera capable de restituer à chacun le sens de ce qu'il fait, dit ou exprime.

Il est fréquent qu'un conflit latent émerge au sein d'une classe, clan contre clan, groupe contre bouc émissaire, ou garçons contre filles. Si l'animateur ne succombe pas à la tentation de jouer les sauveurs ou les redresseurs de tort, voilà l'opportunité d'une mise en parole sur le thème du conflit, de l'agressivité, de l'exclusion et de la tolérance, une occasion en or pour aborder les problèmes de violence.

Faciliter l'accès des jeunes à la parole constitue l'outil le plus précieux de la prévention, quelle qu'elle soit (toxicomanie, grossesse non désirée, suicide, SIDA...). Et donc, quelle que soit la porte d'entrée de l'une de ces séances - c'est-à-dire le thème de l'animation demandé au départ - il y a lieu de se laisser interpeller sur d'autres thèmes, amenés par les adolescents, tant il est important que ce soit eux qui mènent l'adulte sur les terrains où les mots leur font le plus défaut.

Ces paroles structurantes, créatrices de liens nouveaux, donnant accès au monde symbolique, permettant aux jeunes de disposer d'outils psychiques pour faire face à l'existence, ces paroles-là ne peuvent se formuler qu'à l'aide d'un tiers, d'un adulte "autre", étranger à toutes les pressions qui s'exercent sur les jeunes. Ni parent, ni maître - quelqu'un de passage. Cet homme, cette femme, cette personne pourra répondre aux provocations des adolescents par des propositions de sens, plus que par des réponses. C'est parce qu'il vient d'ailleurs et s'en retourne ailleurs après la rencontre, qu'il peut éviter l'escalade et l'affrontement.

## Pistes pour la formation de ces animateurs

Ces quelques propositions nous donnent des pistes pour la formation de ceux qui acceptent de jouer ce rôle de *passseurs*. Dans le monde du Planning Familial, on les appelle improprement les "animateurs". Ils n'animent rien du tout, au contraire; ils balisent les turbulences.

Comme on l'aura compris, le versant information n'est pas central, même s'il y a des moments où l'information a sa place: quand la question se pose explicitement, après avoir abordé les émotions qu'elle suscite. Il y a alors un temps d'apaisement où une information peut être entendue et assimilée, et où il est important que l'adulte ne se dérobe pas à l'interrogation qui lui est lancée. Mais cette information ne vient jamais à l'état pur, elle ne peut avoir un parcours utile que lorsqu'elle est comprise dans un réseau de relations. Quand un savoir a un lien étroit avec des

réalités émotionnelles, la personne qui va les transmettre a un rôle primordial - la personne et la relation qu'elle a nouée avec celui qui l'écoute.

Un adolescent peut être tout à fait sourd à une information qui le touche de très près, si le contexte est trop étranger au champ de son désir, si rien ne le relie à la personne qui dispense cette information. Il y a pour lui des préalables absolus. Il ne peut rien entendre s'il ne peut pas - un minimum - supposer que celui qui lui parle pourra accepter les désordres émotionnels que l'information peut entraîner chez lui. La relation est ici tout à fait prépondérante.

On en conclura que la mission des animateurs en éducation affective et sexuelle exige une réflexion selon deux axes au moins. Le premier concerne le cadre : situer cette place de tiers, indispensable. Comment y tendre sans développer une inutile froideur, négocier une "bonne" distance par rapport aux divers partenaires. Apprendre à repérer les enjeux dans lesquels on sera pris, inévitablement.

Le second axe a trait à la personnalité de l'animateur lui-même : son principal outil de travail, sa propre personne. Se connaître suffisamment, connaître ses propres points de repère, appréhender les réactions que l'on suscite chez l'autre, tenir bon face aux perturbations qui surgissent inévitablement dans un groupe d'adolescents, pouvoir entendre sans déchoir ce qui nous vient de l'autre, son étrangeté et son étrange familiarité.

Ces deux axes ne peuvent être travaillés que par expérimentation suivie d'(auto)évaluation : tenter l'expérience et ensuite réfléchir à son impact. Aucune formation ne peut "enseigner" ce savoir-être, c'est un cheminement singulier. Chaque animateur aura à faire son propre chemin pour tenir cette place, avec son style particulier. Il sera aidé par toute situation qui lui garantit cette réflexion sur lui-même : formation, supervision, intervision... On ne dira jamais assez les vertus de l'évaluation dans tous les métiers qui concernent les relations entre humains, et la nécessité d'installer ce cadre-là aussi : un temps, un lieu pour réfléchir. ■

# Le Petit Salon

## Un projet de prévention pour les jeunes d'une école secondaire

France BOUCHER<sup>1</sup> et Thérèse NYST<sup>2</sup>

**Cet article relate une initiative existant au sein d'une école d'enseignement secondaire depuis 1988 : celle-ci consiste à permettre aux élèves qui le souhaitent de parler en toute liberté et confidentialité de questions et/ou problèmes qui les préoccupent ou font obstacle dans leur vie et ce, afin d'y trouver une écoute et une possibilité de clarification pour eux-mêmes. Cet espace temps qui leur est proposé, ce lieu d'accueil, d'écoute, de parole et de relais se nomme le Petit Salon.**

### Mots-clés

- école
- jeunes
- écoute
- parole
- relais
- confidentialité
- difficultés
- questions
- élucidation
- repères
- projet d'avenir

### Un salon dans une école?

L'origine de ce projet qui date de 1988 réside dans le fait que nous étions de plus en plus régulièrement sollicitées par des élèves qui venaient nous parler confidentiellement de leurs difficultés personnelles, familiales, sociales, etc. Seuls des coins de couloirs, les cafés des alentours de l'école permettaient de répondre très partiellement à des demandes spécifiques de la part des élèves.

Il nous est dès lors apparu clairement qu'il fallait instituer au sein de l'école un *lieu d'accueil, de parole, d'écoute et de relais* pour répondre aux questions et difficultés rencontrées par certains élèves et entamer par ce biais un travail de prévention.

L'école a mis à notre disposition un local qui depuis lors s'appelle *Le Petit Salon* et que nous avons aménagé comme tel.

### Un lieu d'accueil, d'écoute, de parole et de relais

Il s'agit de donner un *espace et un temps dans l'école pour les élèves* confrontés à différents problèmes personnels, familiaux et/ou scolaires, etc. qui désirent en parler en toute liberté afin d'y trouver la possibilité d'un éclaircissement personnel, une aide, des conseils, une

orientation éventuelle vers d'autres lieux, etc. Nous travaillons effectivement exclusivement à la demande du jeune.

*Le centre de cette action est donc le jeune, l'élève* qui, en butte à des difficultés de divers ordres, sait qu'il sera accueilli et écouté quelle que soit sa problématique : en effet, la *confidentialité absolue* lui est assurée, condition indispensable pour qu'une relation de confiance puisse s'établir et qu'un réel travail d'élucidation puisse être entamé.

Des permanences y sont assurées deux heures par semaine. En outre, selon les demandes, nous recevons également des élèves sur rendez-vous.

A partir d'un ou de plusieurs entretiens selon les cas, notre objectif est d'amener l'élève à voir plus clair dans ce qu'il vit et donc à pouvoir mieux se situer face à ses difficultés et son projet d'avenir.

Concrètement donc, nous travaillons selon plusieurs voies possibles et ce, en fonction de la demande explicite ou non explicite du jeune :

- problèmes ponctuels
- entretiens plus approfondis sur une période à convenir
- orientation vers d'autres lieux : planning familiaux, centres de guidance, services juridiques, monde associatif, etc.
- travail en synergie avec les autres intervenants psychosociaux dont les éducateurs, le PMS, etc.

1- 2. Professeurs dans l'enseignement secondaire technique et professionnel.

Après plusieurs années de fonctionnement, nous sommes convaincues que cet *espace-temps* réservé aux jeunes répond à des nécessités et demandes réelles qui peuvent se dire, s'élaborer progressivement et trouver peu à peu des réponses, des orientations utiles pour leur vie de jeunes, d'élèves et de futurs adultes. Ce type de démarche a une fonction de prévention à différents niveaux même s'il ne s'agit pas d'un travail *spectaculaire*, loin de là.

## Histoires de jeunes au singulier

Les différentes questions et problématiques que nous rencontrons peuvent se résumer de façon un peu schématique comme suit, sans perdre de vue bien évidemment que les jeunes les plus en difficulté sont ceux qui cumulent plusieurs types de problèmes :

- *questions psycho-juridiques* : fugues ou envie de fuguer, jeunes adultes en rupture ou en voie de rupture avec leur milieu familial, allocations familiales, etc.
- *questions liées à la scolarité et à l'école* : problèmes scolaires, décrochage scolaire, difficulté d'intégration dans la classe, violence verbale et/ou physique dans la classe, etc.
- *questions propres à l'adolescence* : "je ne sais pas qui je suis, où j'en suis", sentiment d'échec, de non reconnaissance par les autres, de non estime de soi, questionnement sur la signification de la Loi et de l'interdit, problèmes relationnels avec les parents, la famille, déception amoureuse, le sida, la contraception, l'ivg, etc.
- *problématiques psychologiques plus spécifiques* : troubles identitaires, comportement caractériel, envie suicidaire, passage à l'acte, problème familial aigu, maltraitance, abus sexuel, dépression, etc.
- *questions autour des drogues licites et illicites* : les médicaments, l'alcool, le cannabis, l'XTC, ..., usage occasionnel, régulier ou problématique, etc.

Il est évident que dans la pratique, beaucoup de ces questions ou problèmes se recoupent. Il faut souvent plusieurs entretiens avec le jeune pour qu'il puisse lui-même identifier et formuler sa demande réelle : il arrive d'abord dans la majorité des cas avec une question très pratique qui débouche ensuite sur des questions beaucoup plus personnelles et fondamentales pour lui. C'est la raison pour laquelle la confidentialité absolue lui est d'emblée garantie, faute de quoi un travail authentique et en profondeur est impraticable ou reste sans effet. En d'autres termes, le jeune ne viendrait plus et une fois de plus, il aurait perdu confiance.

## Perspectives

Nous concevons ce type de travail spécifique pour et avec les jeunes comme partie nécessaire et intégrante d'une démarche de prévention générale, en tant qu'apprentissage de la responsabilité dans le sens d'une prise en charge d'eux-mêmes et de leur vie, quelles que soient les difficultés qu'ils rencontrent.

Quant à notre travail, il ne se limite pas à faire des entretiens mais implique une formation spécifique, une préparation, un suivi ainsi que des supervisions régulières.

A Bruxelles le 23 mars 1998 et à Liège le 26 mars 1998 :

### **Us et abus de la mise en mots en matière d'abus sexuel Des aléas du dévoilement aux chemins imprévus de la réparation en passant par la thérapie ?**

A Bruxelles le 24 mars 1998 :

#### **La personnalité de l'abuseur**

Journées d'études animées par *Hubert Van Gijsegem*, professeur à l'Université de Montréal.

**Infos** : Journal du Droit des Jeunes : 04/342.61.01  
et "Parole d'Enfants" : tél. : 04/231.22.35 (de 13 à 17 h) - fax : 04/234.80.85

# Le Dispositif Accrochage Scolaire : un dispositif qui entend lutter contre l'absentéisme scolaire à Bruxelles

Olivier DEGRYSE<sup>1</sup>

## Note de l'auteur

Lors de la rédaction de cet article, en mai 1997, le *Décret Discrimination Positive* (janvier 1998) n'avait pas encore été rédigé.

Au moment de la finalisation de ce numéro des *Cahiers de Prospective Jeunesse* (janvier 1998), le décret vient d'être approuvé par le Gouvernement.

Aujourd'hui (mars 1998), certains éléments repris dans cet article sont donc probablement dépassés en fait ou en droit.

1. Coordinateur du Dispositif Accrochage Scolaire

## Arrêté Royal du 20 août 1957

*"Les agents de police et de la police d'état ont mission de conduire ou de faire conduire à leur école les élèves soumis à l'obligation scolaire qu'ils rencontrent vagabondant dans les rues ou les champs pendant les heures de classe."*

Cet extrait de l'article 10 de l'Arrêté Royal du 20 août 1957 nous montre que ce que nous appelons aujourd'hui absentéisme ou décrochage scolaire était déjà pris en compte par le législateur alors même que l'obligation scolaire ne couvrait que les 8 premières années de scolarité.

Il ne s'agit donc certainement pas d'un phénomène nouveau. Ce qui est neuf, c'est probablement l'ampleur du phénomène et l'apparente impuissance de tous ceux qui, de près ou de loin, sont concernés par l'éducation des jeunes. Ce qui est neuf également, c'est le contexte urbain et politique dans lequel nous vivons : sentiment d'insécurité et orientation politique policière.

A l'origine, une émeute : celle de Forest. Quelques mois après les élections qui ont vu émerger l'extrême-droite (91) et après l'installation des contrats de sécurité (93), les analyses dominantes font état de l'insécurité qui règne dans les villes et les politiques dominantes y répondent en renforçant et en diversifiant l'appareil judiciaire et policier.

## La Conférence Interministérielle à la Politique des Immigrés

C'est dans ce contexte que la Conférence Interministérielle à la Politique des Immigrés (C.I.P.I.) se penche sur la question du décrochage scolaire. La question semble évidente : comment se fait-il que tant de jeunes se retrouvent en rue, pendant les heures de classe, plutôt que d'être à l'école ? Le dispositif qu'elle mettra sur pied s'appelle d'ailleurs, dans un premier temps, "Jeunes dans la rue".

L'objectif en est simple : faire retourner les jeunes à l'école. L'approche générale du dispositif se veut globale : préventive et répressive.

Les différentes compétences des ministres siégeant à la C.I.P.I. seront mises à contribution : Enseignement, Tutelle des communes, Justice, Intérieur,...

Ainsi, y aura-t-il des **médiateurs scolaires** dans les quelques écoles francophones qui éprouvent le plus de difficultés, ils géreront l'urgence : problèmes de violence, d'absentéisme et de décrochage, mais aussi aide administrative, de surveillance, aide à la gestion de conflits.

Du côté flamand, où les problématiques à Bruxelles sont moins aiguës, 4 travailleurs sociaux seront affectés à des problématiques spécifiques : relations avec les parents, relations avec les communautés étrangères, réflexion sur les partenariats écoles - centres PMS - monde associatif et approche du problème des certificats médicaux.

**Les communes de Bruxelles** qui bénéficient d'un contrat de sécurité ou de prévention devront réaffecter à la problématique du décrochage scolaire un médiateur social financé par la Région dans le cadre des contrats de sécurité. C'est le "médiateur social-scolaire". Ses missions ? Etre à la disposition des écoles qui ne bénéficient pas d'un médiateur scolaire et qui peuvent donc faire appel à ce médiateur externe.

Toujours dans le cadre des contrats de sécurité, le ministre de l'Intérieur mettra à la disposition des communes les moyens nécessaires à l'engagement de 10 travailleurs : les assistants de concertation.

Le ministre de la Justice, quant à lui, veillera à ce que le parquet de Bruxelles intensifie son action dans ce cadre. Il s'agira, notamment, d'ouvrir des dossiers spécifiques au décrochage et à l'absentéisme, et d'effectuer un suivi des jeunes interpellés en situation de décrochage.

Enfin, la C.I.P.I. sollicitera les ministres compétents pour qu'ils se penchent sur une éventuelle révision de la loi sur les allocations familiales et sur les pratiques suspectes en matière de délivrance de certificats médicaux.

La C.I.P.I. conclut la présentation des mesures que nous venons de citer de cette manière : *"C'est dire si chaque département a marqué un engagement réel et constructif pour tenter de répondre à ce vaste problème. Chacun reste conscient de ce que l'ampleur du phénomène s'appuie sur des réalités tellement lourdes que la présente initiative n'aura de chances de porter effet qu'à la condition que tous les partenaires potentiels rassemblent leurs forces dans une dynamique préventive de longue haleine."*

Précisément, tous les nouveaux moyens ainsi dégagés n'auront de réel impact que s'ils sont coordonnés et si les diverses actions envisagées s'inscrivent dans un cadre de collaborations et de partenariats.

## Le Dispositif Accrochage Scolaire

La C.I.P.I. crée ainsi le *Dispositif Accrochage Scolaire (D.A.S.)* qui se caractérise par un champ d'action très vaste. Il couvre tout autant l'institution scolaire que le champ du travail social de prévention et de remédiation, ou que le champ judiciaire. A l'exception du médiateur scolaire francophone, qui est une nouvelle fonction dans l'école, il vise surtout à réactiver ou à mieux coordonner des institutions ou des missions déjà à l'œuvre sur le terrain. Le D.A.S. présuppose, correctement, que le décrochage a des causes multiples et qu'il faut s'y attaquer de manière coordonnée.

Le dispositif a comme terrain d'action la Région bruxelloise et plus particulièrement les 11 communes qui accueillent sur leur territoire une ou plusieurs des 22 écoles (francophones) bénéficiant de la médiation scolaire ou une des 4 écoles (néerlandophones) concernées par le dispositif.

En outre, 2 coordinateurs sont engagés par la Conférence et accueillis par le *Centre pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme*. Ils ont pour mission de coordonner l'ensemble du dispositif, articuler ce qui se fait dans les écoles avec les actions communales et associatives, soutenir et encourager le travail de concertation communale et toute autre initiative intéressante en la matière. Enfin, ils informent régulièrement la C.I.P.I. de la situation sur le terrain.

Il est également nécessaire de souligner qu'il existe également une instance de contrôle et de suivi politique du D.A.S., le Groupe de Pilotage Interministériel (G.P.I.), qui rassemble des délégués des ministres fédéraux, régionaux et des 2 communautés. Ce G.P.I. assume un rôle d'information mutuelle et de coordination des politiques lorsque cela s'avère nécessaire. Cette coordination a notamment permis la signature d'un accord de coopération entre les 2 communautés en ce qui concerne l'échange d'informations sur les inscriptions des jeunes Bruxellois pour optimiser le contrôle du respect de l'obligation scolaire.

## Les trois "piliers" du Dispositif Accrochage Scolaire : judiciaire, communal et scolaire

### Le pilier judiciaire

La Conférence Interministérielle à la Politique des Immigrés a assigné 2 missions principales au **parquet de Bruxelles**. D'une part, l'organisation "d'opérations brosse" couvrant tout le territoire régional. Il s'agit de faire réaliser simultanément par toutes les polices communales un contrôle, en rue, de jeunes qui s'y trouvent pendant les heures habituelles de cours. Deux opérations de ce type ont été menées durant l'année scolaire 93-94.

Leurs effets les plus significatifs furent de 2 ordres. Il y eut des réactions indignées de la part d'une partie de l'opinion publique et des associations travaillant la prévention et la remédiation scolaire depuis parfois longtemps. Les uns et les autres estimaient que de telles actions policières n'apportaient aucune réponse durable au problème du décrochage et que, de surcroît, un tel déploiement policier pouvait raviver des tensions dangereuses dans certains quartiers et risquait de mettre à mal un travail social de "fond" entrepris depuis longtemps sur le terrain scolaire.

Mais il faut également constater que le sentiment d'impunité qui prévalait chez de nombreux jeunes en situation de décrochage scolaire fut mis à mal par ces opérations. Il n'était plus indifférent au corps social qu'ils aillent à l'école ou non.

La préoccupation du décrochage devenait prioritaire et les jeunes l'ont compris. Il nous est revenu qu'en septembre de l'année scolaire suivante (94-95), des jeunes ont demandé à un directeur, lors de leur inscription dans

l'école, si son établissement participait à "la lutte contre le décrochage".

Les "opérations brosse générales" ne furent plus organisées par la suite. A l'heure actuelle, de nombreuses polices communales, sensibilisées à ce problème, continuent cependant, à leur initiative, de contrôler certains "lieux de rassemblement" de jeunes, certaines rues, certains quartiers.

La C.I.P.I. a, d'autre part, demandé au parquet de désigner un magistrat chargé de suivre les dossiers de non-respect de l'obligation scolaire. La dénonciation au parquet des faits d'absentéisme et de non inscription n'est pas une innovation mais il n'était, jusque là, pas d'usage d'ouvrir un dossier pour ces seuls faits.

Depuis septembre 1993, environ un millier de dossiers par an sont ainsi ouverts et traités par la Section Famille du parquet de Bruxelles<sup>2</sup>. L'origine des plaintes et des dénonciations est diverse: contrôle en rue, dénonciation de l'inspecteur cantonal, des directeurs d'école,...

L'informatisation récente de ce secteur du parquet permet en outre de disposer, depuis juin 96, de données statistiques qui ne manquent pas d'intérêt: origine des plaintes, milieu socio-culturel des jeunes décrocheurs, parcours scolaire antérieur, suivi des jeunes, etc. N'oublions cependant pas que le jeune soumis à l'obligation scolaire, mineur par définition, ne peut en aucun cas se voir condamner pour non-respect de l'obligation scolaire. Seuls ses parents, ou toute personne civilement responsable, peuvent être poursuivis si l'on peut prouver qu'ils ont couvert ou encouragé l'absentéisme du jeune. Il va sans dire que cette situation n'est pas courante, les parents ignorant la plupart du temps que leur enfant "brosse" les cours.

### La concertation communale

Sur le plan préventif hors de l'école, et si l'on excepte les médiateurs sociaux des contrats de sécurité, aucun moyen supplémentaire n'a été engagé. L'effort s'est essentiellement porté sur la coordination des différents acteurs déjà présents sur le terrain de la prévention. Cette mission a été confiée aux autorités communales, et plus précisément aux bourgmestres. Il leur a été demandé de réunir régulièrement une "**concertation sur le décrochage scolaire**". Celle-ci, composée de tous les acteurs en matière de scolarité et de jeunes en général (monde associatif, communal, S.A.J., parquet, écoles...), a pour mission d'informer, de coordonner les actions, d'analyser des situations locales et de

prendre des initiatives en matière de partenariats et d'actions nouvelles de lutte contre le décrochage scolaire.

Les objectifs déclarés sont ambitieux. De nombreuses difficultés et de profondes différences dans la mise en œuvre de ce volet du dispositif sont cependant rapidement apparues.

Chacune des communes concernées a une histoire: tradition de concertation, habitude de travailler ensemble ou pas, forte densité d'écoles sur le territoire communal, réseau d'enseignement communal développé ou pas, présence de maisons de jeunes, d'associations de travail de rue, bref autant de situations particulières qu'il y a de communes.

La mise en place de la concertation s'est donc faite de manière différenciée en fonction des traditions communales. Liées à la Mission Locale, à l'échevinat de l'Instruction publique ou des Affaires sociales, ou encore à d'autres coordinations existantes, les concertations communales se sont, la plupart du temps, lentement intégrées aux options politiques locales.

Cette intégration est en soi positive. Cela évite, d'une part, la multiplication des instances et des lieux de coordination et, d'autre part, cela permet d'adapter la nécessaire coordination aux réalités locales.

Là où les traditions de partenariat social existent, la concertation a rapidement pu se développer et a souvent pu s'adapter aux réalités de terrain.

Par contre, là où les relations entre partenaires associatifs, scolaires et communaux étaient inexistantes ou difficiles, les concertations D.A.S. ont pâti de ces antécédents en subissant une méfiance réciproque, un manque de volonté politique, des divergences de vue, etc. Le partenariat et la concertation ne se décrètent pas, ils se construisent lentement et patiemment.

L'existence du D.A.S. a cependant permis à toutes les communes de se lancer dans la concertation. Celle-ci a connu, nous l'avons vu, des fortunes diverses mais au minimum, dans chaque commune, une réunion annuelle permet la rencontre des différents acteurs. S'il ne s'agit pas toujours d'un véritable partenariat, c'est au moins un premier pas dans cette direction.

### La médiation scolaire

Les 2 communautés ont, quant à elles, engagé des travailleurs complémentaires au sein même des écoles.

2. Depuis le début de l'année scolaire, le parquet renvoie systématiquement tous les jeunes qui ne sont pas encore passés par d'autres intermédiaires, d'abord vers le SAJ. Il s'agit là d'une démarche plus sociale et plus juste qui entend éviter une judiciarisation précoce.

Les 4 travailleurs néerlandophones se sont attachés à étudier le fonctionnement de l'institution, particulièrement dans 4 secteurs : les relations avec les communautés d'origine étrangère, les relations avec les parents, l'enregistrement des retards et des absences et enfin, le rôle et le fonctionnement du centre P.M.S.

Le travail d'analyse et d'action a permis, après 2 années de fonctionnement, de faire des propositions d'amélioration et de proposer un modèle d'action pour l'ensemble de la communauté flamande. Après un appel d'offres, un certain nombre d'écoles se sont mobilisées pour lutter dans le même esprit contre le décrochage.

Du côté francophone, les 28 médiateurs scolaires pour les 22 écoles prioritaires ont reçu pour mission principale d'être des "facilitateurs de relation". Leur statut et surtout leur tâche ont été peu définis au départ. Dans la pratique, ils gèrent au mieux de leurs possibilités les situations graves et urgentes qu'ils rencontrent.

Il faut reconnaître que ces écoles, des 3 réseaux, connaissent toutes des situations d'absentéisme et de violence interne qui justifiaient largement l'affectation de personnel complémentaire.

Ces situations sont cependant, pour partie, le résultat de certains types de comportements et de fonctionnements d'autres institutions scolaires : celles qui refusent des inscriptions, qui renvoient en cours d'année, qui relèguent en enseignement professionnel pour se débarrasser d'élèves au comportement plus difficile à gérer. En cette matière, les médiateurs ne peuvent donc que gérer les effets et non agir sur les causes.

L'extension du D.A.S. à la Région wallonne a été décidée et mise en œuvre dès septembre 1995. Les médiateurs, appelés "opérateurs", ne sont pas dans les écoles mais sont affectés, par réseau, à des zones géographiques déterminées. Leurs modalités d'intervention et leurs objectifs ne sont pas les mêmes que ceux des médiateurs scolaires bruxellois. En outre, il n'y a pas, à proprement parler, de pilier communal et judiciaire. Et je ne m'y attarderai pas davantage.

## Deux communautés, deux modes de fonctionnement

Si les deux communautés sont concernées par le D.A.S., elles n'y sont cependant pas impliquées de la même

manière. Et cela principalement pour 4 raisons :

- D'abord, la gravité ou l'urgence de la problématique dans les écoles néerlandophones n'est pas aussi aiguë que dans les écoles francophones. Le taux moyen de décrochage y est moitié moins élevé, le taux moyen d'encadrement y est plus important et enfin, la population scolaire qui éprouve les plus grandes difficultés sur le plan scolaire se concentre plutôt dans quelques écoles francophones.

- Ensuite, la communauté flamande a choisi de concentrer ses moyens sur l'analyse de la situation interne de ses écoles. Elle veut ainsi favoriser des actions sur le suivi des jeunes et de leur famille par les partenaires scolaires en priorité, et, pour ce faire elle a cherché à améliorer, voire à modifier le fonctionnement de ceux-ci.

- De plus, le choix de la commune comme instance de coordination des actions sociales et de partenariat avec les écoles n'est pas jugé pertinent par la communauté flamande. En effet, d'une part nous avons constaté qu'il est arrivé que des communes omettent, de bonne foi, d'inviter les partenaires flamands (scolaires et sociaux) aux concertations. D'autre part, les associations flamandes, peu nombreuses dans chaque commune, préfèrent se coordonner au niveau régional.

- Enfin, la communauté flamande n'est pas favorable au volet policier. Elle a fait le choix de travailler d'abord la prévention et la remédiation dans le cadre scolaire, choix rendu possible par la situation de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : peu d'écoles et peu de problèmes. Quoi qu'il en soit, pour ce dernier aspect, lorsqu'un policier interpelle un jeune en rue, il ne sait pas a priori si celui-ci est inscrit dans une école de telle ou telle communauté et il assume donc ses missions face à tous les jeunes.

## Critiques et interrogations

### Le jeune dans la rue...

Les questions et les critiques externes n'ont pas non plus manqué de surgir dès la mise en place du dispositif bruxellois. Elles portent entre autres sur la confusion des rôles des nouveaux acteurs dits de "prévention" ainsi que sur la pertinence de la création d'un nouveau dispositif.

- Policiers ou travailleurs sociaux ?  
De nombreux acteurs critiquent ce que

l'on appelle la "confusion des rôles". Le dispositif a invité les communes à se préoccuper du décrochage par une attention accrue aux jeunes en rue. Pour ce faire, elle dispose des forces de police d'une part, et de travailleurs sociaux engagés dans le cadre des contrats de sécurité d'autre part. Ceux-ci reçoivent généralement comme consigne, à la fois, d'être des agents de prévention, de même qu'être un relais vers la police lorsque cela s'avère nécessaire. De plus, l'intervention auprès du jeune n'est pas uniquement le fait du choix de celui-ci mais est aussi consécutive à une interpellation ou à une dénonciation.

Dans la logique des autorités communales, la double fonction de prévention et de relais de ces travailleurs sociaux peut paraître cohérente. Cependant, cette approche du travail de prévention comporte le risque majeur de disqualifier les travailleurs de rue qui opèrent notamment dans le cadre du *Décret de l'Aide à la Jeunesse de 1991*. Ceux-ci s'appuient, en effet, toujours sur une demande du jeune et ne transmettent jamais leurs informations concernant un jeune à une autorité de police.

Pour le jeune en rue, comment savoir lorsqu'il rencontre un travailleur social, si celui-ci est engagé dans le cadre de l'*Aide à la Jeunesse* ou dans celui des Contrats de sécurité ? Le résultat ne risque-t-il pas de se traduire par la méfiance des jeunes à l'égard de tout adulte, celui-ci étant peut-être un relais vers la police ?

- Le D.A.S. un dispositif... de plus ?

La deuxième critique majeure concerne la pertinence de la mise en place d'un "nouveau" dispositif. Le décrochage, l'absentéisme ne sont pas des phénomènes nouveaux. De nombreux acteurs s'en préoccupaient - s'en préoccupent - depuis longtemps... Parmi eux, certains réclament des moyens et un cadre adaptés aux problèmes qu'ils rencontrent.

Ces acteurs travaillent dans le champ scolaire ou extra-scolaire (surveillants-éducateurs, centres P.M.S., I.M.S., écoles de devoirs,...) dans le champ social/santé individuel ou familial (centres de santé mentale, maisons médicales, services sociaux,...). Ils n'ont pas tous été sollicités comme partenaires privilégiés dans le cadre du D.A.S. Ne valait-il pas mieux partir prioritairement des services, institutions, associations existants ? Ne fallait-il pas aussi s'interroger avant tout sur la possibilité d'une action préventive au niveau de l'enseignement fondamental ?

... ou la chaise vide !

Une troisième critique, plus fondamentale, vise l'analyse qui sous-tend le dispositif. Au point de départ, en effet, un constat : de nombreux jeunes sont en rue pendant les heures de cours. Les stratégies mises en œuvre par le D.A.S. sont de 3 ordres : travail de "prévention" individuel à destination des jeunes décrocheurs ; renforcement des dispositifs de contrôle des présences et des inscriptions dans les écoles ; et enfin, renforcement des contrôles policiers et de l'action du parquet.

Ces choix d'action induisent, disent les critiques, le postulat selon lequel c'est le jeune lui-même qui porte seul le poids de la responsabilité de sa situation, même si des éléments d'ordre familial ou des problèmes personnels peuvent être à la source de ce décrochage scolaire. Cette vision du problème se révèle réductrice. En effet, une étude interuniversitaire (francophone) de 1989 avait déjà mis en évidence le fait que le décrochage est un symptôme, et que le décrocheur est peut-être un jeune qui n'a que ce moyen-là pour s'exprimer. Le vrai défi à relever face à ce phénomène est alors essentiellement de comprendre ce que disent les jeunes. Prenant ce postulat au sérieux, il aurait tout autant fallu s'interroger sur "la chaise vide" en classe que sur le jeune en rue. Que se passe-t-il, ou ne passe-t-il plus en classe pour que le jeune la déserte ? Quelles sont les questions d'organisation, de discipline, de pédagogie, d'orientation... qui se posent aujourd'hui à l'école ? Ceci sans occulter les problématiques sociales, individuelles, familiales et collectives que vivent les jeunes.

- La massification de l'enseignement  
Il faut rappeler que, du pacte scolaire à nos jours, la massification de l'enseignement est sans conteste une des évolutions les plus marquantes de notre système éducatif : la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et l'accès de plus en plus large aux différentes formes d'enseignement supérieur en sont sans doute les indicateurs les plus significatifs.

De nombreuses réformes, tant en ce qui concerne l'encadrement, le financement et les méthodes pédagogiques ont émaillé cette histoire.

Il apparaît cependant de plus en plus évident aux yeux de nombreux observateurs que 2 dimensions de l'école, au moins, n'ont pas eu l'attention méritée : l'égalité des chances et le fonctionnement démocratique de l'école.

Un des grands arguments qui ont soutenu l'évolution de la scolarité obligatoire et des grandes réformes pédagogiques est précisément celui de l'égalisation des chances. Tous les enfants ont droit à une scolarité minimale garantie, dont une des fonctions essentielles est de donner à tous, au-delà des différences objectives, qu'elles se situent dans le champ social, familial ou intellectuel des outils culturels, intellectuels et sociaux pour rentrer dans le monde des adultes avec un minimum de chances.

Or, l'école exerce de fait, pour la plupart des élèves, et ce dès l'école primaire, une fonction de sélection, voire d'élimination. Cela se manifeste, en vrac, par les taux d'échec, les réorientations excessives, les relégations dans des filières défavorisées et en bout de course, par les renvois et les refus d'inscription.

D'autre part, le mode de fonctionnement interne de l'institution scolaire semble s'être largement laissé distancer par de nouvelles et nombreuses exigences de notre société.

Trois exemples : la démocratie participative, les recours en matière de refus d'inscription, de sanction et d'évaluation, et enfin, les exigences nouvelles d'ouverture, de partenariat.

1. La démocratie est essentiellement un mode de gestion de la vie en société qui implique la participation de tous. Son histoire et ses procédures peuvent s'apprendre dans le cadre de cours. Mais avant tout, elle se pratique. Les modes de fonctionnement actuels de la plupart des établissements scolaires ne semblent pas faire droit à cette revendication assez générale de participation démocratique aux processus de décision. Certes, dans le cadre scolaire tout n'est pas négociable: la détermination des socles de compétence, par exemple, n'est pas et ne peut pas être le résultat d'un processus démocratique interne à chaque classe, à chaque école. Par contre, de larges pans de la vie scolaire échappent à la participation des partenaires de la communauté éducative, au premier rang desquels les élèves et leurs parents : l'organisation générale de l'école, la détermination de l'horaire hebdomadaire, la gestion de certains conflits internes, le cadre disciplinaire, les modalités d'information des élèves et des parents...

2. Le droit est un des fondements de notre démocratie. L'apprentissage du Droit - de ses droits et devoirs, de la justice, de la sanction... - est, tout autant que celui de la démocratie, un des fondements de l'éducation que l'école se

doit d'assumer. Le droit - ses principes et son fonctionnement - la justice - comme valeur et comme procédure - se transmettent également par les pratiques quotidiennes, par le regard que les jeunes posent sur celles-ci et l'éclairage que le corps enseignant peut en proposer.

De nombreux observateurs de la vie scolaire estiment cependant que l'école fonctionne souvent en contradiction avec les principes les plus élémentaires du droit et de la justice.<sup>3</sup> L'exemple le plus répandu est celui du retard au cours. Un élève régulièrement en retard sera souvent sanctionné ; un professeur en retard, même régulièrement, encourt-il un risque de sanction ?

Des exemples de ce type ne sont pas rares dans notre système scolaire. Pris isolément, ils peuvent paraître mineurs, mais l'élève qui les subit régulièrement peut légitimement se sentir victime d'injustice. Qui plus est, le droit ne prévoit-il pas de manière générale une moindre responsabilité civile et pénale pour les mineurs d'âge ? Qu'en est-il dans le cadre scolaire ?

3. Dans ses relations avec le monde environnant, l'école semble s'être laissée distancer. Le partenariat n'est pas qu'une mode, c'est aussi une façon de gérer ensemble des problématiques complexes, qui dépassent la compétence d'un seul service, d'un seul spécialiste. Face au développement parfois anarchique et incohérent de structures de coordination et de plates-formes de concertation en tous genres, l'école ne s'est pas encore suffisamment clairement positionnée. Reste-t-elle une citadelle repliée sur elle-même ? Ou bien face à la complexité des enjeux joue-t-elle le jeu de l'ouverture et du travail en commun ?

Cette question pourrait d'ailleurs se poser à l'intérieur des écoles. Chaque classe, chaque heure de cours, restent-elles un sanctuaire inviolable ou bien peut-on envisager la généralisation de la multidisciplinarité, de la mobilité et de l'ouverture ?

Le décrochage scolaire, dont on dit trop souvent qu'il est le signe de la mauvaise volonté des élèves, ou de leur paresse, ou encore de leur mauvaise "éducation", peut ainsi également apparaître comme la conséquence d'une série de dysfonctionnements (ou d'inadaptations) institutionnels et pédagogiques. Une telle analyse mériterait certainement d'être approfondie et affinée. Nous y trouverons à mon estime un certain nombre d'éléments de réflexion pour adapter en profondeur notre enseignement au contexte socio-culturel dans lequel il est amené à remplir ses fonctions. ■

3. Bernard DEFRANCE, J.D.J. N° 146, juin 1995, p. 256 et suivantes.

## Collaboration écoles-polices : Le comment du pourquoi ?

Marie-Jo SANCHEZ<sup>1</sup>

Le 11 décembre 1997, un jeune tente de voler dans une voiture. Un gardien de square s'en aperçoit et reconnaît dans le jeune qui s'enfuit un visage familier du quartier.

La police suppose qu'il s'agit d'un jeune fréquentant une des écoles environnantes. Le gardien de square, accompagné de deux policiers, se rend dans ces écoles afin d'identifier l'éventuel voleur à partir de photos d'identité contenues dans les dossiers scolaires.

L'une de ces écoles - le CEFA de Saint-Gilles - refuse. La démarche de la police n'est pas légale, aucun mandat n'est présenté et un dossier scolaire présente un caractère de confidentialité qui ne peut être violé sans l'accord de l'intéressé.

L'histoire se termine ce jour-là par l'arrestation, la mise au cachot et la fouille corporelle de la responsable du centre, de l'agent PMS, de quatre accompagnateurs et d'un professeur de français, tous présents dans le bureau de la coordinatrice à ce moment-là. Cette arrestation a lieu dans l'école, au milieu d'une trentaine d'étudiants laissés sans surveillance et qui seront finalement licenciés par un enseignant témoin des faits.

Lorsque, dans les jours qui suivront, il sera question de comprendre la réaction de la police, le plus singulier est qu'en fait ce n'est pas tant l'illégalité de la démarche qui sera posée, mais le refus soudain d'une école de renseigner la police. Ce n'est pas habituel ! Nous ne sommes pas dans le domaine du droit, mais d'un usage qui, dans le chef de certains membres de la police, du parquet ou des chefs d'établissements a désormais force de loi.

Depuis cet incident, plusieurs questions sont apparues ou réapparues auprès d'acteurs sociaux ou scolaires.

Ces questions interpellent plusieurs niveaux d'interventions et plusieurs domaines de réflexion qui nécessitent que des réponses soient données.

Il a eu en tout cas pour avantage d'avoir brisé l'évidence d'un usage de bon droit aux origines "peut-être" louables mais dont la pratique mène de toute façon à des excès dangereux.

La mission d'une école est d'assurer une formation générale et technique et de contribuer à un processus d'éducation et de socialisation qui incombe à l'ensemble de la société. Les règles qui ont à y prévaloir doivent avoir une cohérence fondamentale avec les règles de droit qui régissent la cité.

La police doit avoir un mandat pour intervenir dans une école, comme dans n'importe quel lieu qui n'est pas accessible au public.

On nous a dit à plusieurs reprises, depuis ce 11 décembre, que l'accord du chef d'établissement rendait la démarche licite. Est-ce à dire que ce dernier est au-dessus des lois et conventions ?

Des étudiants nous livrent leur identité afin de nous permettre - dans le cadre de leur scolarité - de disposer de données les concernant. Un chef d'établissement pourrait d'autorité décider d'en user à d'autres fins, par exemple rechercher un éventuel délinquant !

A l'origine était la lutte contre le décrochage scolaire et le développement de la délinquance qui en serait la conséquence directe.

Des politiques préventives en dehors et au-dedans des écoles virent le jour et furent mises en oeuvre par divers acteurs.

Décrochage/délinquance devinrent bientôt une seule et même politique au sein de laquelle la police allait petit à petit devenir la principale cheville ouvrière.

L'usage est ainsi né de voir des policiers entrer dans des écoles pour mener en "bonne collaboration" une politique "préventive" de lutte contre le décrochage/délinquance.

Au-delà de la question cruciale des droits des individus, une fois à l'intérieur d'un établissement scolaire, cet usage a l'immense inconvénient de court-circuiter toute tentative de lutte pour l'insertion scolaire/sociale.

L'arrivée de la police nous valut ce jour-là la colère des jeunes qui voyaient en nous des "balances". Notre arrestation nous valut un regain de respect et de confiance. Est-ce vraiment la façon la plus intéressante ?

1. Coordinatrice au CEFA (Centre d'Education et de Formation en Alternance) P. Paulus à Saint-Gilles.

# Les droits des écoles et des familles par rapport aux interventions policières

Réginald de Béco<sup>1</sup>

**Plusieurs interventions policières ont posé ces dernières années de nombreux problèmes dans les familles et les établissements scolaires. Opérées même avec tact, elles ont pourtant gravement traumatisé plusieurs enfants et parents. Ce fut notamment le cas d'expulsions d'enfants en séjour illégal, par des policiers venus les chercher jusque dans leur classe. Des élèves, soupçonnés de consommation de stupéfiants, furent, encore, recherchés par des policiers au domicile de leurs parents, parfois tard dans la soirée. Jusqu'où ces interventions policières sont-elles légales ? Quels sont les droits et les devoirs des directions d'écoles et des parents d'élèves ? A partir de quel moment un directeur d'école peut-il refuser l'accès aux locaux de celle-ci à des policiers ou des gendarmes ? Un parent d'élève peut-il s'opposer à ce que des policiers ou des gendarmes venus chercher leur enfant à leur domicile l'emmènent de force pour être interrogé ? C'est à ces différentes questions que nous voudrions donner quelques réponses claires au regard de la loi et du respect des droits de l'homme et de l'enfant.**

## L'accès aux locaux d'une école

L'article 15 de la Constitution prévoit que "le domicile est inviolable; aucune visite domiciliaire ne peut avoir lieu que dans les cas prévus par la loi et dans la forme qu'elle prescrit". La loi fait une nette différence entre les lieux ouverts au public et ceux qui ne le sont pas: Ainsi, le décret des 19-22 juillet 1791 prévoit, en son article 9, qu'"à l'égard des lieux où tout le monde est admis indistinctement, tels que cafés, cabarets, boutiques et autres, les officiers de police pourront toujours y entrer..."

En ce qui concerne les écoles, il faut donc distinguer les moments où l'école est accessible au public et ceux où elle ne l'est pas.

**a.** L'école est accessible au public lors de journées portes ouvertes, de fancy-fairs, de manifestations où toute personne, même étrangère à l'école, peut y entrer.

A ce moment, s'applique l'article 26 de la loi du 5 août 1992 sur la fonction de police qui stipule que "la gendarmerie et la police

communale peuvent toujours pénétrer dans les lieux accessibles au public (...), afin de veiller au maintien de l'ordre public et au respect des lois et des règlements de police".

En ce qui concerne les étrangers en séjour illégal, l'article 21 de la même loi précise que "les services de police se saisissent des étrangers qui ne sont pas porteurs des pièces d'identité ou des documents requis par la réglementation sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers, et prennent à leur égard les mesures prescrites par la loi ou par l'autorité compétente".

En d'autres mots, lorsque l'école est ouverte au public, la police et la gendarmerie peuvent à tout moment y entrer et exercer leur mission sans que la direction de l'école ne puisse s'y opposer et leur refuser l'accès aux locaux.

**b.** L'école n'est pas accessible au public en temps normal et notamment lorsque des cours y sont donnés aux élèves.

A ce moment, le directeur d'école peut toujours s'opposer à l'entrée de policiers

### Mots-clés

- visite domiciliaire
- perquisition
- mandat d'amener
- mandat d'arrêt
- mesures de garde provisoires
- arrestation administrative
- arrestation judiciaire
- fouille de sécurité
- contrôle d'identité

1. Avocat au barreau de Bruxelles, Professeur de droit pénal à l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication.

**"ELEMENTS DE  
PROCEDURE PENALE  
à l'usage de toute personne  
confrontée au monde  
judiciaire dans sa pratique  
professionnelle"**

Auteurs :

- Anne Krywin, Avocate au  
Barreau de Bruxelles.

- Réginald de Béco, Avocat  
au Barreau de Bruxelles,  
Professeur de droit pénal à  
l'Institut Supérieur de  
Formation Sociale et de  
Communication.

La brochure intitulée  
**"Eléments de procédure  
pénale à l'usage de toute  
personne confrontée au  
monde judiciaire dans sa  
pratique professionnelle"**  
s'adresse non seulement à  
des travailleurs sociaux mais  
aussi à des médecins, des  
psychologues, des visiteurs  
de prisons, des aumôniers,  
de nombreuses personnes  
qui, à titres divers, sont  
confrontées d'une manière ou  
d'une autre au monde de la  
justice pénale et au monde  
pénitentiaire.

Dans l'esprit des auteurs, il  
paraît, en effet, indispensable  
de donner une information  
aussi complète que possible  
pour leur permettre de suivre  
un jeune, ou un moins jeune,  
pris dans les méandres de  
poursuites judiciaires, depuis  
son interpellation par les  
forces de police jusqu'à  
l'exécution de sa peine et à  
l'effacement de sa  
condamnation ou sa  
réhabilitation.

Pouvoir faire la différence  
entre une information par le  
procureur du Roi et une  
instruction, connaître les  
conditions et les différentes  
étapes d'une détention pré  
ventive, savoir qu'un suspect  
n'est pas un inculpé, un  
prévenu ou un accusé, se  
rendre compte qu'une  
libération provisoire,  
éventuellement sous  
condition, n'est pas une  
libération conditionnelle ou  
une libération de  
finitive, autant d'informations  
extrêmement importantes  
pour comprendre la situation  
judiciaire et pénitentiaire d'un  
homme, écrasé par le poids  
de la justice et qui, souvent,  
n'y comprend pas grand  
chose.

*Suite col. page 21*

ou de gendarmes dans les locaux sauf  
s'ils sont munis d'un mandat de  
perquisition ou d'un mandat d'amener  
délivré par un juge d'instruction.

## L'entrée dans le domicile de parents d'élèves

Comme dit ci-dessus, la Constitution  
consacre l'inviolabilité du domicile.

De même, la Convention européenne de  
sauvegarde des droits de l'homme et des  
libertés fondamentales du 4 novembre  
1950 stipule en son article 8, § 1, que  
*"toute personne a droit au respect de sa  
vie privée et familiale, de son domicile et  
de sa correspondance"*.

Les forces de police et de gendarmerie ne  
peuvent, dès lors, entrer de force au  
domicile d'un élève que si elles sont  
munies d'un mandat de perquisition ou  
d'un mandat d'amener.

Est donc totalement illégale l'intervention  
de policiers ou de gendarmes sonnant à la  
porte du domicile des parents d'un élève  
et demandant à ceux-ci d'enjoindre à leur  
enfant de les suivre pour être emmené et  
interrogé.

Les parents ont le droit de refuser  
d'obtempérer à pareil ordre et d'exiger  
qu'une convocation en bonne et due  
forme soit adressée à leur enfant pour  
qu'il se présente à des heures normales  
dans les locaux des forces de police.

Aux critiques formulées à de nombreuses  
reprises devant pareille intervention des  
policiers ou des gendarmes, ceux-ci ont  
toujours répondu que c'est  
"volontairement" que les enfants les ont  
suivis, avec l'accord de leurs parents. Ils  
reconnaissent toutefois qu'ils se sont à  
chaque fois bien gardés de signaler aux  
parents de l'enfant qu'ils avaient  
parfaitement le droit de refuser que celui-  
ci les suive.

## La visite domiciliaire et la perquisition

Que ce soit dans les locaux de l'école, non  
accessibles au public, ou au domicile des  
parents, la police et la gendarmerie ne  
peuvent y pénétrer de force que munis  
d'un mandat de perquisition, signé par un  
juge d'instruction.

La visite domiciliaire est un terme  
générique qui vise toute entrée des forces  
de police dans des lieux privés, non  
accessibles au public, alors que la  
perquisition est une visite domiciliaire  
décidée sur ordre d'un juge d'instruction.

La perquisition est un acte d'instruction et  
ne peut être ordonnée par un juge  
d'instruction que s'il existe des indices  
sérieux qu'une infraction a été commise.  
Si elle n'est pas faite par le juge  
d'instruction lui-même, elle doit  
nécessairement l'être par un officier de  
police judiciaire, policier ou gendarme,  
auxiliaire du procureur du Roi, muni d'un  
mandat de perquisition avec la signature  
et le sceau du juge d'instruction,  
mentionnant clairement l'identité de la  
personne visitée, le lieu déterminé et les  
infractions reprochées.

La loi du 7 juin 1969 prévoit, en son article  
1er, qu'*"aucune perquisition ni visite  
domiciliaire ne peut être faite dans un lieu  
non ouvert au public avant cinq heures du  
matin et après neuf heures du soir.  
L'interdiction prévue (...) ne s'applique  
pas"*.

1. *lorsqu'une disposition légale  
particulière autorise la perquisition ou la  
visite domiciliaire pendant la nuit (par  
exemple, dans les locaux qui servent à la  
fabrication, à la conservation ou à l'usage  
en groupe de stupéfiants, ainsi que dans  
les locaux où se fait du travail en noir);*

2. *lorsqu'un magistrat ou un officier de  
police judiciaire se transporte sur les lieux  
pour constater un crime ou délit flagrant;*

3. *en cas de réquisition ou de  
consentement de la personne qui a la  
jouissance effective du lieu (la loi du 5  
août 1992, article 55, prévoit toutefois que  
la réquisition ou le consentement doit être  
donné par écrit, préalablement à la  
perquisition ou à la visite domiciliaire);*

4. *en cas d'appel venant de ce lieu;*

5. *en cas d'incendie ou d'inondation".*

## L'arrestation administrative

Sur la voie publique, dans les différents  
lieux accessibles au public, notamment  
aux alentours de l'école ou du domicile,  
tout jeune peut faire l'objet d'une  
arrestation administrative.

Toutefois, celle-ci est strictement réglementée par l'article 31 de la loi du 5 août 1992 sur la fonction de police qui prévoit que "les fonctionnaires de police administrative peuvent en cas d'absolue nécessité procéder à l'arrestation administrative :

1- d'une personne qui fait obstacle à l'accomplissement de leur mission d'assurer la liberté de la circulation;

2- d'une personne qui perturbe effectivement la tranquillité publique;

3- d'une personne à l'égard de laquelle il existe des motifs raisonnables de croire, en fonction de son comportement, d'indices matériels ou des circonstances, qu'elle se prépare à commettre une infraction qui met gravement en danger la tranquillité ou la sécurité publique, et afin de l'empêcher de commettre une telle infraction;

4- d'une personne qui commet une infraction qui met gravement en danger la tranquillité ou la sécurité publique, afin de faire cesser cette infraction.

(...)

**La privation de liberté ne peut jamais durer plus longtemps que le temps requis par les circonstances qui la justifient et ne peut en aucun cas dépasser douze heures.** Toute personne qui fait l'objet d'une arrestation administrative peut demander qu'une personne de sa confiance en soit avertie".

Le jeune ainsi arrêté ne peut donc être privé de sa liberté plus de douze heures et a le droit de faire prévenir sa famille ou un proche de son choix.

## La fouille de sécurité

Lors d'une arrestation administrative ou judiciaire, lors de rassemblements publics présentant une menace réelle pour l'ordre public, lorsqu'il y a lieu de croire qu'une personne porte une arme ou un objet dangereux, les fonctionnaires de police peuvent procéder à une fouille de sécurité qui doit s'effectuer par la palpation du corps et des vêtements ainsi que par le contrôle des bagages mais ne peut durer plus longtemps que le temps nécessaire, sans pouvoir retenir la personne fouillée pendant plus d'une heure à cet effet.

## Le contrôle d'identité

L'article 34, § 1er, de la loi du 5 août 1992 sur la fonction de police prévoit que "les fonctionnaires de police contrôlent l'identité de toute personne qui est privée de sa liberté ou qui a commis une infraction. Ils peuvent contrôler l'identité de toute personne s'ils ont des motifs raisonnables de croire, en fonction de son comportement, d'indices matériels ou de circonstances de temps et de lieu, qu'elle est recherchée, qu'elle a tenté de commettre une infraction ou se prépare à la commettre, qu'elle pourrait troubler l'ordre public ou qu'elle l'a troublé. (...)" et, § 4, al. 2 : "Si la personne visée (...) refuse ou est dans l'impossibilité de faire la preuve de son identité, de même que si son identité est douteuse, elle peut être retenue pendant le temps nécessaire à la vérification de son identité. La possibilité doit lui être donnée de prouver son identité de quelque manière que ce soit. En aucun cas, l'intéressé ne peut être retenu plus de douze heures à cet effet".

Ce n'est donc que dans les cas précis prévus par la loi que les forces de police ou de gendarmerie peuvent contrôler l'identité d'un jeune en rue ou dans un lieu accessible au public.

Il ne peut être ainsi question de contrôler systématiquement l'identité de jeunes, notamment immigrés, par simple politique d'intimidation ou dans le but avoué de vouloir créer un sentiment de sécurité au sein de la population.

## L'arrestation judiciaire

En cas de flagrant crime ou de flagrant délit ou lorsqu'il existe à l'égard d'une personne des indices sérieux de culpabilité relatifs à un crime ou à un délit, la personne ainsi suspectée peut être privée de sa liberté mais uniquement sur décision du procureur du Roi, immédiatement averti par un officier de police judiciaire de la police ou de la gendarmerie, et pour une durée qui ne peut en aucun cas dépasser vingt-quatre heures.

Dans ce délai de vingt-quatre heures, dit de "garde à vue", la personne suspectée doit soit être relâchée, soit être déférée à un juge d'instruction, qui peut éventuellement prendre à son encontre un mandat d'arrêt, ou, s'il s'agit d'un mineur, à un juge de la jeunesse, qui peut

Suite de la page 20

Cette brochure se veut être, sans prétention aucune, un outil d'information et de travail, aussi précis et clair que possible, pour toute personne qui accompagne celui qui monte les marches d'un palais de justice avec angoisse en s'interrogeant sur son sort.

De nombreuses lois et réglementations sont venues, depuis 1990, modifier fondamentalement la procédure pénale et les modes d'exécution des peines.

Cette brochure fait le point au regard de ces réformes fondamentales.

Cependant, d'autres modifications sont annoncées dans un futur plus ou moins proche. Aussi, un complément d'information sera réalisé et disponible en addendum à cette brochure.

ELEMENTS DE PROCEDURE PENALE



Cet outil, comprenant la future mise à jour, est disponible à Prospective Jeunesse au prix de 200 BÉF.

éventuellement ordonner une mesure de garde provisoire.

## Le mandat d'amener

Sauf en cas de flagrant crime ou de flagrant délit, un directeur d'école ou un parent d'élève ne peut être contraint de remettre volontairement un élève à la police ou à la gendarmerie venue le chercher à l'école ou à son domicile que si les forces de police ou de gendarmerie leur présentent un mandat d'amener d'un juge d'instruction.

Le mandat d'amener est prévu par la loi du 20 juillet 1990 relative à la détention préventive qui précise en son article 3 que *"le juge d'instruction peut décerner un mandat d'amener motivé contre toute personne à l'égard de laquelle il existe des indices sérieux de culpabilité relatifs à un crime ou à un délit, et qui ne se trouve pas déjà à sa disposition"*.

Il s'agit d'un ordre donné par le juge d'instruction aux agents de la force publique d'amener devant lui de gré ou de force une personne que ce magistrat estime devoir interroger au sujet des indices de culpabilité qui existent contre elle lorsqu'elle ne répond pas aux convocations qui lui ont été adressées.

La loi prévoit que la privation de liberté autorisée dans ce but ne peut pas excéder vingt-quatre heures à moins qu'il ne soit converti, pour un majeur, en un mandat d'arrêt du juge d'instruction, et pour un mineur, en des mesures provisoires d'un juge de la jeunesse. La Cour de cassation, toutefois, a rappelé que la privation de liberté résultant d'un mandat d'amener doit être limitée au temps strictement nécessaire pour conduire cette personne devant le juge d'instruction.

## Le mandat d'arrêt

Pour un majeur, après un interrogatoire par le juge d'instruction dans les vingt-quatre heures de la privation de liberté ou de la signification d'un mandat d'amener, celui-ci peut décerner un mandat d'arrêt (article 16, § 1er, de la loi du 20 juillet 1990 relative à la détention préventive): *"en cas d'absolue nécessité pour la sécurité publique seulement, et si le fait est de nature à entraîner pour l'inculpé un emprisonnement correctionnel principal d'un an ou une peine plus grave (...)".* Si le

*maximum de la peine applicable ne dépasse pas 15 ans de (réclusion) (...), que s'il existe de sérieuses raisons de craindre que l'inculpé, s'il était laissé en liberté, commette de nouveaux crimes ou délits, se soustraie à l'action de la justice, tente de faire disparaître des preuves ou entre en collusion avec des tiers"*.

Ce mandat d'arrêt doit être éventuellement confirmé par un maintien en détention préventive décidé dans les cinq jours de sa délivrance par la chambre du conseil du tribunal de première instance et ensuite de mois en mois pendant l'instruction jusqu'au renvoi devant le tribunal correctionnel ou la Cour d'assises.

## Les mesures de garde provisoires du juge de la jeunesse

Pour un mineur, le procureur du Roi doit saisir un juge de la jeunesse qui peut prendre à son égard une mesure de garde provisoire, éventuellement en régime éducatif fermé pour une période de trois mois au plus, qui peut néanmoins être prolongée de mois en mois, ou même dans une maison d'arrêt (prison) pour un terme qui ne peut dépasser quinze jours (Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, modifiée par la loi du 2 février 1994, articles 52 quater et 53).

## Conclusion

Les droits et les devoirs, tant des forces de police que des particuliers, directeurs d'écoles, enseignants et parents d'élèves, sont strictement réglementés par la loi. Ces règles doivent être impérativement respectées dans un Etat de droit où elles sont des garanties essentielles contre l'arbitraire. Elles doivent l'être également dans le respect des personnes et de leurs droits fondamentaux. Malheureusement, elles sont peu connues et rarement expliquées à ceux qui y sont confrontés. Une information correcte et complète est ainsi indispensable pour éviter les incompréhensions et les réactions inadéquates. Cette information doit passer par un dialogue entre les autorités et le public qui dépasse les préjugés et les méfiances réciproques.

Puissent ces quelques explications de la loi contribuer à ce dialogue dans le respect mutuel. ■

# Plaidoyer pour la démocratie dans les écoles ou "Comment rendre une légitimité démocratique à l'école ?"

Pierre WAAUB<sup>1</sup>

*A l'heure où par décret la Communauté française impose à toutes les écoles des Conseils de Participation, il est vital de se rappeler ce qu'est la démocratie et ce qu'elle pourrait être dans les écoles. Loin d'être une évidence qui ferait l'unanimité, la démocratie est un défi lancé aux écoles, plus encore un enjeu politique. Pour faire la démocratie dans les écoles, en effet, il faudra d'abord changer radicalement de cap, sortir de cette tendance à mélanger ce qui est de la compétence de l'école et ce qui ne l'est pas et arrêter de croire qu'il suffit de jouer à la démocratie pour apprendre la démocratie. Les arguments qui visent à discréditer les tentatives d'instauration de la démocratie dans les écoles relèvent eux aussi de confusions : entre communauté et société scolaire, entre autoritarisme et autorité légitime, entre transgresser et contester la loi. Pour conclure, il m'a semblé intéressant de proposer quelques recommandations à l'usage de ceux qui voudraient prendre le risque d'une relation pédagogique démocratique et instaurer progressivement des institutions démocratiques dans leur école.*

## Le contrat démocratique : trois concepts malheureusement tacites

### 1. La légitimité démocratique des institutions

La légitimité démocratique des institutions donne à ces institutions le droit de prendre des décisions au nom de la population qu'elles représentent. Le contenu de la décision reste bien entendu critiquable et peut toujours faire l'objet d'un débat, mais pas le droit que possèdent ces institutions de décider.

La légitimité démocratique des institutions est assurée par l'existence de liens visibles entre les opinions exprimées dans la société civile, parmi les citoyens, et les opinions exprimées au sein de ces institutions ainsi que par les garanties (procédures, règles, moyens d'action) qui rendent ces liens réels, contraignants...

### 2. Le compromis démocratique

La charge péjorative qui pèse sur ce concept est due à la confusion courante entre compromis et compromission. Pour

faire un compromis, il n'est pas nécessaire de se compromettre. Le compromis est le résultat d'une négociation, d'une nécessité de décider ou de déléguer la décision dans un processus caractérisé par une tentative de renoncement à la violence pour faire prévaloir son point de vue. Par conséquent, le compromis est l'instrument indispensable pour rapprocher les points de vue et décider, pour rassembler les opinions et défendre un même point de vue. Le compromis démocratique résulte non seulement du rapport de force numérique (majoritaire) au moment de la décision mais aussi de la capacité des institutions, par le débat démocratique, à faire évoluer ce rapport de force en tentant de neutraliser la répartition inégale des attributs du pouvoir (force, savoirs) au moyen de procédures qui, sans nier l'existence de ces rapports de force institutionnels, empêchent les institutions d'en faire usage de manière légitime.

Mais le compromis n'est pas nécessairement démocratique. Dans notre conception de la démocratie, le compromis démocratique est :

#### Mots-clés

- Démocratie
- légitimité
- conflit
- relation pédagogique
- Conseil de Participation (note à ce sujet dans la colonnette de la page suivante).

1. Enseignant.

**Conseil de Participation :**

La Communauté française a imposé par décret à toutes les écoles de se doter d'un Conseil de Participation, constitué de représentants de tous les protagonistes de l'école (parents, élèves, enseignants, éducateurs, personnel technique et de gestion, direction et pouvoir organisateur), sa fonction est de débattre du projet d'établissement de l'école. A ce jour, personne ne sait encore vraiment ce qu'est un projet d'établissement. Le Conseil de Participation n'a aucun pouvoir de décision. Son rôle est de rechercher un consensus en son sein et de proposer le résultat de ce consensus à la décision du pouvoir organisateur de l'école. Bien qu'obligatoire depuis janvier 1998, cet organe de participation n'est pas encore opérationnel dans beaucoup d'écoles.

**- Majoritaire**

La décision est prise à la majorité. Le seul rapport de force légitime est donc numérique et ne peut s'exercer qu'après le débat démocratique (confrontation), au moment de la décision, parce qu'il faut bien décider. Le débat démocratique permet à chacun, en mettant en scène l'ensemble des rapports de force et des arguments en présence, de se positionner, de faire évoluer sa position et de tenter de faire évoluer celle des autres. Le compromis est le résultat d'un débat entre les différentes tendances afin d'arriver à une décision qui puisse recevoir l'assentiment de la majorité. On ne décide donc jamais seul, on doit donc toujours composer avec les opinions des autres.

**- Provisoire**

Le compromis est le reflet de l'avancement du débat à un moment donné : le moment de la décision. Le compromis donne en quelque sorte lieu à une décision "en attendant". Cette décision est donc d'application mais reste discutable, peut encore être débattue et faire l'objet d'une modification, voire d'une remise en question totale. Le compromis ne disqualifie pas l'opinion des minoritaires, il constate, au moment de la décision, que leur opinion est minoritaire.

**- Réciproque**

Le compromis démocratique est aussi un engagement réciproque entre les majoritaires et les minoritaires. Les minoritaires s'engagent à respecter la décision puisqu'elle a obtenu la majorité des suffrages mais, et on l'oublie trop souvent, cet engagement est lié à celui de la majorité : laisser le débat ouvert et continuer à permettre à la minorité de faire valoir son point de vue sur la question. Autrement dit, le fait de parvenir par un compromis à une décision majoritaire n'empêche pas que la société soit conflictuelle et le reste. Le compromis neutralise le conflit temporairement sur la question abordée et rend donc la décision possible. La majorité n'impose pas son point de vue, elle impose provisoirement sa décision.

**3. La zone de légitimité**

La loi organise la société en deux zones clairement distinctes : la zone de ce qui est légal et la zone de ce qui est illégal. Ainsi, droits, libertés, contraintes, devoirs et obligations sont-ils clairement précisés par le Droit. C'est une garantie démocratique. Mais, puisque le Droit

émane des citoyens, le contrat démocratique institué sans le dire une troisième zone, plus floue mais vitale pour la démocratie : la zone de légitimité.

Cette zone de légitimité contient l'ensemble des situations, actions qui, sans être légales, ne seront pas non plus considérées comme illégales. Cette zone est donc subjective. Elle détermine chez chacun le degré de latitude qu'il se donne par rapport à la loi. La zone de légitimité d'une société est, en quelque sorte, la moyenne de ces subjectivités exprimées.

On retrouvera donc dans cette zone tout ce qui fait débat dans une société. La loi ne précède pas l'évolution de la société, le plus souvent elle la constate et la recadre dans un compromis démocratique. C'est dans cette zone que se construit la démocratie, c'est dans cette zone que le citoyen par son action, ses revendications, son comportement remet en question l'ordre établi et construit le devenir de la société. La démocratie a donc besoin de l'existence de cette zone de légitimité, de tolérance, pour évoluer, se construire, s'adapter à l'évolution des opinions et des valeurs dans la société.

Cette zone est cependant une zone à risques et il convient particulièrement d'insister sur ce point.

La zone de légitimité ne remet pas en question l'existence de la règle, elle tente, en montrant ses limites, de la modifier, de la remplacer, voire de la supprimer. Mais le compromis démocratique exige toujours le respect de la règle. Se situer dans cette zone consiste à prendre le risque de la sanction. En effet, même légitime, cette zone reste hors du légal et donc dans l'illégal et le pouvoir judiciaire peut toujours décider de poursuivre et de sanctionner. La légitimité ne dispense pas de respecter la loi mais elle laisse exister, tente d'instaurer, un doute sur la volonté de continuer à considérer ce qui s'y trouve comme illégal.

De plus, le risque est réciproque. Pour la société, le risque est grand de laisser cette zone s'étendre indéfiniment. Le contrat démocratique exige aussi la clarté sur les lois et les règles. La distinction entre le légal et l'illégal ne doit pas trop souffrir de cette nuance. Par conséquent, puisqu'on trouve dans la zone de légitimité ce qui fait débat dans la société, si la démocratie fonctionne bien, elle devra préciser rapidement dans un débat et un compromis démocratique clair comment devra être revu le cadre légal pour y intégrer ce qui est aujourd'hui considéré dans la société comme légitime bien qu'illégal.

Dans l'école, la maîtrise de ces concepts est un enjeu essentiel de l'apprentissage de la différence entre transgresser la loi (passible de sanctions légitimes) et contester la loi (droit démocratique fondamental).

## Les grandes confusions

### 1. La confusion des niveaux d'analyse

L'Ecole est une institution de la société démocratique. Les buts qui lui sont aujourd'hui assignés par les différents parlements dont elle dépend sont à la fois pédagogiques (apprentissage de savoirs et de techniques de maîtrise des savoirs), éducatifs (structuration d'une personnalité individuelle en relation avec la société, avec son histoire collective) et de socialisation (construction de stratégies individuelles et collectives d'intégration à la vie sociale). La mise en oeuvre de moyens spécifiques qui sont de nature à infléchir ces objectifs en fonction de certains objectifs politiques (quelle société voulons-nous ?) fait l'objet d'un débat démocratique au parlement et à l'exécutif de la Communauté française ou trouve son extension citoyenne dans les grèves et manifestations, actions syndicales ou non. A chacun de se positionner dans ce débat.

A ce niveau d'analyse, les lacunes démocratiques me semblent être de deux ordres.

D'une part, comme pour l'ensemble des autres enjeux démocratiques, le débat démocratique est aujourd'hui verrouillé par des techniques appelées "disciplines de parti" et qui empêchent que le débat ait vraiment lieu. Les élus, préoccupés par la nécessité de rester ou d'arriver en ordre utile sur les listes électorales, suivent les consignes de vote des bureaux de partis et/ou de leurs représentants au gouvernement, ce qui empêche de fait que le parlement joue son rôle de contrôle de l'action de l'Exécutif et d'initiateur des changements législatifs. Il n'y a donc plus de débat démocratique sur l'école et son évolution est entièrement subordonnée aux stratégies des coalitions gouvernementales pour se maintenir au pouvoir et à celles de l'opposition pour fragiliser le pouvoir.

D'autre part, les citoyens ne se sentent manifestement plus concernés par l'enjeu de l'école puisqu'on ne trouve plus que les enseignants pour se préoccuper de ce qui

s'y passe. Les parents d'élèves se limitent la plupart du temps à des stratégies individuelles et juridiques sur des questions aussi collectives et politiques que les conditions de la réussite scolaire, le contenu de la réussite scolaire, le contenu des programmes pédagogiques mais aussi des pratiques éducatives et de socialisation, l'existence des réseaux, des écoles élitistes ou de ces écoles que l'on appelle pudiquement "défavorisées",...

Il y a donc lieu de raviver le débat démocratique sur le rôle de l'école en dehors de l'école. Mais l'école est aussi un établissement scolaire et c'est à ce niveau d'analyse que je placerais ma réflexion.

### 2. La confusion entre forme et contenu de la démocratie

La démocratie, c'est le multipartisme et les élections au suffrage universel. De ce fait, l'apprentissage de la démocratie (devenir un citoyen responsable) passe par une description méthodique des institutions du pouvoir. Dans le dédale des parlements, des exécutifs, des régions, des communautés, du niveau fédéral ou communal, l'élève s'égare dans des organigrammes pyramidaux qu'il finit par se résoudre à mémoriser. L'effet est immédiat : la démocratie c'est voter. En guise d'exercice pratique, des enseignants zélés et bien intentionnés organisent alors derechef (il faut battre le fer tant qu'il est chaud) des élections de délégués d'élèves, instituent des conseils d'élèves, des assemblées générales d'élèves et même parfois des conseils d'école où siègent les heureux élus des élèves et des enseignants face à la direction qui ne doit être élue par personne. Et bien sûr ça ne marche pas! Egoïstes jeunes qui se désintéressent de la chose politique (une chose est un objet indéfini dont il n'est pas possible de déterminer avec précision le contenu mais dont on a déjà perçu la forme). Et finalement, tant pour les adultes que pour les jeunes, voilà de quoi il s'agit : d'une "chose" politique à laquelle il convient d'adhérer (la démocratie, c'est bien, la dictature, c'est mal = éducation à la citoyenneté!).

Mais alors, pourquoi est-ce que ça ne marche pas ? Parce qu'on confond à la fois exercice pratique et pratique démocratique d'une part, formalisme démocratique et culture démocratique d'autre part.

Si vous posez la question de savoir si l'école doit être démocratique, vous

obtiendrez toujours une quasi unanimité plus ou moins enthousiaste. Mais si vous posez la question de savoir si les enseignants peuvent, doivent obtenir des compétences de décision dans l'école, les premiers murmures se font entendre. Et si vous posez la même question pour les élèves, alors là, c'est cris et chuchotements! Et vous pouvez répéter l'expérience avec les parents si vous voulez atteindre le niveau des hurlements et brouhahas. C'est que la question prend enfin tout son sens : "Mais vous n'y pensez pas, ce serait l'anarchie !" Et la question devient enfin politique.

## Réfutation des arguments catastrophistes

*Il faut préserver le consensus dans la communauté scolaire pour que le climat reste favorable à l'apprentissage.*

Il n'y a pas de communauté scolaire. Les écoles, comme l'ensemble de la société, sont partagées en strates conflictuelles: les catégories sociales (ici socio-professionnelles : direction, professeurs et sous-groupes d'élèves en fonction de leur origine sociale et culturelle) et les options politiques (quelle société voulons-nous ?). La société scolaire est donc conflictuelle et si on n'aborde pas ces conflits de manière démocratique, il faudra bien reconnaître que le mode de résolution de ces conflits est arbitraire.

La référence au consensus est alors la seule échappatoire. Bien sûr, il existe des conflits, mais si on met tout le monde d'accord, on peut créer une communauté scolaire autour de ce consensus. Le consensus est le camouflage de l'arbitraire, c'est l'ennemi n°1 de la démocratie. Si les différents points de vue ne peuvent s'affronter dans un débat démocratique qui peut mener à un compromis démocratique, le consensus ne peut résulter que de la soumission des protagonistes au point de vue du pouvoir en place. Le consensus ne résulte pas d'une adhésion unanime à la décision mais bien du constat résigné que les possibilités d'infléchir la décision sont inexistantes.

Dans ce contexte, la relation pédagogique n'est pas préservée du tout. Au contraire, elle part avec un handicap majeur : puisque les conditions de l'apprentissage sont à prendre ou à laisser (et que concrètement la possibilité de les laisser n'existe pas), le cadre est contraint et n'a, a priori, aucun sens.

*Laisser les élèves discuter de la loi, c'est de la démagogie.*

On pose ici la question de la relation pédagogique en opposant le modèle autoritaire qui assume les exigences de l'effort et de la contrainte et le modèle laxiste qui fait confiance au plaisir et à la spontanéité. Il s'agit d'une fausse opposition dont le but est en fait d'éviter le débat sur le contenu de la relation pédagogique.

Si la démagogie dans l'école consiste en la mise en scène, par des enseignants, d'un objectif qui est censé être favorable aux élèves pour en réalité faire passer un objectif dont on ne veut avouer l'existence, les modèles autoritaires et laxistes se rejoignent dans la démagogie. Tout deux en effet, l'un en faisant croire que l'enseignant agit dans le seul intérêt de l'élève, l'autre en faisant croire que l'élève est maître du jeu, tentent en fait de protéger l'enseignant des risques inhérents à l'application d'une loi en quête de légitimité.

S'il est impossible de contester la loi, la seule façon de faire entendre sa voix est de la transgresser. Aussi, les tensions en classe ou dans l'école ne sont-elles bien souvent que l'expression de cette carence d'autorité légitime du pouvoir. Le pouvoir (de la direction, des éducateurs, des enseignants) est institutionnel (tiré de leur statut dans l'école), mais dans le contexte démocratique, ce pouvoir ne pourra être effectif que s'il est fondé sur une autorité légitime. Il ne suffit plus de dire "parce que c'est la loi !", il faut encore pouvoir montrer que la loi est légitime. Si elle apparaît comme arbitraire, elle ne peut s'appliquer que dans un contexte uniquement répressif. La peur de la sanction devient alors le seul moteur de l'acceptation de la loi par l'élève. Mais, heureusement, il existe des processus de légitimation de la loi : expliquer le sens de la loi et que la sanction à la transgression de la loi a aussi des objectifs éducatifs (apprendre à se positionner par rapport aux limites de la société). Cependant, plus ou moins rapidement selon le contexte socio-culturel des écoles, il faut bien constater que l'on bute sur la question fondamentale : qui décide de la loi, et si je ne suis pas d'accord avec la loi, que puis-je faire ?

Sur cette question, les lacunes de l'école sont de deux ordres.

D'une part, si la loi a une origine externe à l'école et découle des décisions du parlement (de l'exécutif) de la Communauté Française, si je ne suis pas d'accord avec la loi, je participe activement au débat démocratique sur l'école (élections, militants de partis, actions syndicales, liberté d'expression, grèves, manifestations,...). Ceci mérite une sérieuse formation et l'école devrait y prendre part en instaurant un cours de sciences politiques dans la formation commune des élèves... (hurlements et brouhahas).

D'autre part, si la loi est interne à l'école et relève de ses compétences propres et qu'il n'existe pas de structure démocratique du pouvoir, j'organise des rapports de force collectifs qui seraient de nature à obliger le pouvoir à infléchir sa décision dans le sens que je souhaite (démocratie syndicale ou associative). Ceci nécessite la reconnaissance pour les élèves de droits aussi élémentaires que la liberté d'expression, la liberté de presse, la liberté d'association et la liberté syndicale... (tollé général).

Par contre, si la loi relève des compétences propres de l'école et qu'elle est dotée d'institutions démocratiques, j'interpelle mes représentants dans ces institutions ou j'agis en tant que représentant dans ces institutions pour que le compromis démocratique qui a institué la loi puisse être rediscuté. Il existe un lieu en dehors de la classe, un moment hors de la relation pédagogique, dans lesquels peut se négocier la légitimité de la loi. Et tout n'est pas toujours à négocier. Paradoxalement pour ceux qui se bornent à une vision formelle de la démocratie, ce que permet la démocratie, c'est la garantie que tout ne sera pas sans cesse remis en question, qu'il existe des décisions qu'il convient de respecter parce qu'elles tirent leur légitimité d'un processus démocratique. Ce qui pose problème dans les écoles n'est donc pas la crainte de faire respecter la loi (modèle laxiste) ou la volonté de faire respecter la loi (modèle autoritaire), mais l'impossibilité d'extraire la relation pédagogique de la nécessité de justifier tout le temps une loi en quête de légitimité.

*Les jeunes cherchent à transgresser la loi. On leur rend service en les sanctionnant quand ils la transgressent.*

Si on ne peut qu'acquiescer à cette affirmation, il convient cependant de lui donner un contenu politique et pédagogique. Dans un contexte démocratique, la transgression de la loi n'a pas le même sens si la loi est légitime que si elle ne l'est pas. Par conséquent, si l'école ne peut donner de réponse satisfaisante à la question de la légitimité de la loi, elle ne pourra que se crisper sur son application et le jeune n'apprendra rien, sinon à se soumettre à l'autorité, ce qui, pour une formation au comportement critique du fameux "citoyen responsable", est pour le moins paradoxal.

De même, du point de vue éducatif, la transgression de la loi pose au moins deux questions différentes : d'une part, "La loi existe-t-elle vraiment ?" (recherche de la sanction comme confirmation) mais aussi d'autre part, "La loi a-t-elle un sens?" (recherche d'une explication de la loi). S'il convient bien d'appliquer la loi pour rappeler qu'elle existe, la sanction ne prendra donc tout son sens que si l'élève peut aussi percevoir l'explication de la loi.

## **P**rendre le risque d'une relation pédagogique démocratique

Comment éviter que le rapport de force numérique, forcément à l'avantage des élèves dans une école, ne remplace le rapport de force institutionnel aujourd'hui en vigueur ? Comment éviter de compromettre la relation pédagogique dans le débat démocratique ?

En rendant possible l'émergence d'une culture démocratique dans l'école. Et il n'y a pas de recette pour cela, tout au plus quelques recommandations.

### **1. Dans l'école, tout n'est pas négociable**

L'école reste l'école et, à ce titre, elle est tenue de respecter les règles et les objectifs qui lui sont assignés par la société démocratique (loi externe).

Les adultes restent les adultes et la responsabilité ne doit en aucun cas être transférée vers les élèves. On peut cependant penser à élargir progressivement ce qui est négociable en fonction de l'âge.

### **2. Ce qui n'est pas négociable doit être légitimé par une explication du fonctionnement de la société démocratique**

La loi externe doit être expliquée, compréhensible par tous ainsi que le processus qui a permis son institution. Si le processus de contestation de la loi est externe, les voies démocratiques de contestation de la loi doivent aussi être connues (formation à la citoyenneté et cours de sciences politiques).

### **3. Il faut commencer par instaurer les conditions du débat démocratique dans l'école**

Le premier enjeu du débat démocratique est l'effectivité des libertés et droits fondamentaux : liberté d'expression (favoriser l'émergence d'une presse d'école libre), liberté d'association (permettre l'existence de syndicats d'élèves), liberté d'action (préciser les conditions légitimes de l'action collective et individuelle des élèves). Comme dans la société, l'exercice de ces libertés et droits n'est pas sans limite. Il convient de les cadrer, de les relier au sens des responsabilités.

### **4. Doter toute institution de réelles compétences de décision**

Sans préjuger de la forme que pourront prendre les institutions démocratiques dans les écoles, il convient toujours, après avoir précisé les compétences de l'institution, de prévoir un processus de décision qui permette réellement d'aboutir à un compromis démocratique (préciser ce qui est négociable et la procédure de décision).

### **5. Confier l'application de la loi uniquement aux adultes**

L'adulte reste seul juge de la transgression de la loi. Cependant, dans le système "judiciaire" de l'école, il est indispensable de prévoir des procédures de recours auprès d'instances qui puissent garantir que personne ne puisse à la fois être juge et partie (séparer les pouvoirs).

### **6. Distinguer au moins deux institutions : un conseil d'école et un conseil de classe**

Ce qui est négociable est différent selon le niveau d'analyse. De plus, puisque le rapport à la loi est aussi pédagogique, il est intéressant qu'il soit initié dans la classe, pour se prolonger dans un compromis démocratique dans l'école.

### **7. Eviter les représentations qui visent à camoufler les conflits**

Les élèves, pas plus que les enseignants

ou les parents, ne constituent une catégorie homogène. Les catégories socio-professionnelles sont traversées de clivages politiques. Par exemple, en cas d'élection, il est nécessaire de faire connaître les programmes, les objectifs de chacun. S'il y a bien un sens à différencier les corps électoraux en fonction de leur statut dans l'école, il est aussi indispensable de veiller, dans chacun de ces corps, à l'expression des différentes sensibilités politiques (campagnes électorales).

### **8. Veiller à protéger les élèves et les membres du personnel temporaire ou intérimaire de la violence institutionnelle**

Si l'on veut que le débat démocratique ait vraiment lieu, il est indispensable de neutraliser au préalable l'ensemble des rapports de force institutionnels (garantir la liberté d'expression et d'opinion pour tous). Il est donc nécessaire, au moyen de règles et procédures adéquates, de prévoir des possibilités de recours contre les usages illégitimes de ces rapports de force, de manière à protéger efficacement les catégories socio-professionnelles qu'ils menacent.

### **9. Que faire du conseil de participation ?**

Le conseil de participation n'est pas une institution démocratique. Sans compétence de décision, contrainte de fonctionner à l'unanimité et constituée uniquement sur base des catégories socio-professionnelles, cette institution a de plus été imposée par décret et ne correspond en rien à l'existence dans les écoles d'une culture démocratique. Participation et manipulation y font donc bon ménage. Néanmoins, c'est un lieu de débat : pour la première fois, parents, enseignants, personnel auxiliaire, élèves et direction sont appelés à se rencontrer et à se parler. Le conseil de participation doit établir un projet d'établissement. Si le risque est grand que ce conseil soit considéré comme la seule institution démocratique de l'école, il n'est par contre pas impossible qu'il puisse devenir le lieu où s'élaborent les stratégies qui permettront l'émergence de réelles institutions démocratiques dans l'école. A chacun d'y oeuvrer en ce sens.

On le voit, pour réussir la démocratie dans l'école, il ne suffit ni de la décréter (conseils de participation), ni de se prévaloir de bonnes intentions (Assemblées Générales et Conseils d'Ecole purement formels)!

## La Prévention et le Quotidien scolaire

Guy VANDEN BEMDEN<sup>1</sup>

**Une attention dans l'école pour que les acteurs adoptent des attitudes cohérentes, convergentes et concertées est probablement la meilleure des préventions. Nous envisagerons ici le cas d'un établissement catalogué comme étant de discrimination positive. L'expérience menée chez nous, même de façon imparfaite et avec des résultats encore trop souvent inégaux, n'est venue que dans un second temps, un temps de maturation.**

Voici une dizaine d'années, les phénomènes de drogue dans l'établissement ont commencé à nous interpeller : comportements anormaux, parfois même situations si graves que l'hospitalisation devait se faire d'urgence depuis l'école.

Attendre de l'école qu'elle résolve ce problème qui va bien au-delà de ses missions est excessif. C'est un lieu commun de rappeler qu'il s'agit d'abord d'un problème général de société. Il est naturel pourtant qu'une institution scolaire réfléchisse sur son rôle éventuel de prévention et qu'elle prenne dans ce domaine ses responsabilités.

La réaction première a été d'informer et de former le personnel à propos des produits et des assuétudes. Dans un deuxième temps, les professeurs, se sentant débutants face au problème, ont voulu faire appel dans leur classe à des intervenants extérieurs. Là, une réticence des organisations spécialisées est apparue : c'était aux enseignants à mener eux-mêmes les actions de prévention dans leur classe, quitte à continuer à se former dans ce but. C'est ce qui fut fait, tant bien que mal, avec des résultats très peu perceptibles.

Voici quatre ans, nous avons repensé entièrement dans l'école notre action pédagogique. Les mesures prises à partir de ce moment ont, elles, réellement, eu un effet visible sur le "phénomène drogue" dans l'école. Comme si la vraie prévention ne se faisait tout simplement que par une bonne action pédagogique générale. Notre attention va désormais clairement dans trois directions.

### Dire la règle

Afin de donner un équilibre au jeune fragilisé par la vie, à ce jeune qui risque d'être séduit par les paradis artificiels de la

toxicomanie ou qui y a déjà succombé, il est important que les adultes, avec une totale unanimité, disent la règle. Non seulement le lieu commun auquel ils s'attendent et que sans doute ils craignent : "chez nous, tu ne te piqueras point" ou "tu ne prendras pas de joint". Mais aussi les règles qui régissent une vie sociale normalisée : venir à l'heure à l'école, ne pas disparaître des cours pendant la journée, ne pas s'absenter sans motif, maîtriser son langage et son comportement, travailler en classe dans le respect des consignes, faire à domicile le travail demandé. Imposer somme toute une vie scolaire qui, dans d'autres établissements, va de soi.

Cette volonté de faire respecter ce qui n'est que le simple règlement n'est pas si facile à maintenir. Du moins dans une école qui connaît une majorité de jeunes qui vivent des problèmes d'ordre très divers. La tentation pour les adultes est grande, devant les dysfonctionnements affichés par les élèves, de négliger de dire avec persévérance les quelques règles que je viens de rappeler. Les enseignants et autres éducateurs sont tentés d'admettre comme normaux les comportements que l'on considère ailleurs comme répréhensibles. Ce qui fait partie du quotidien : absentéisme, brossage, impertinence, violence, non-travail, doit systématiquement être dénoncé auprès des intéressés, même s'il ne s'agit pas d'appliquer l'exclusion ou une autre sanction qui paraîtrait normale dans des établissements au public différent. Ce distingo qui paraît simple ici, sur papier, est très difficile à appliquer avec persévérance dans la réalité : par lassitude, voire par peur ou découragement, les adultes dans l'école ont une malheureuse tendance à "laisser passer" le non-respect des règles. Les plus forts disent même "je m'en sors sans cela". Comme si le but était dans ces situations dures de survivre soi-même en dépit des écarts des élèves.

1. Directeur d'une école à discrimination positive.

Il faut insister sur l'avantage de continuer à dire les règles. D'abord, on laisse moins d'espace à des comportements déviants, qui mènent le jeune aux marges de l'école, tels qu'aller fumer un joint dans les toilettes, ou même faire un petit commerce interdit dans les recoins peu surveillés de l'établissement, à moins que cette liberté prise sur l'école ne serve à faire l'acquisition dans le quartier des poudres prohibées. Le respect des règles supprime les plages horaires où le jeune est livré à lui-même et à ses tentations.

En outre, l'expérience montre souvent qu'avant de fréquenter un établissement où la règle est rappelée avec constance, les jeunes ont fréquenté des lieux, quartiers, écoles, où les normes étaient plus floues. Ainsi on répond à une demande formulée par les jeunes de façon plus ou moins explicite : ils veulent des cadres, des lois; ils méprisent le laxisme des adultes qui correspond sans doute à leurs yeux à une absence de valeurs que ces mêmes adultes pourraient leur proposer, qui représente aussi pour eux une démission, même si le moment venu ils cherchent à nier ou contourner les règles. Ainsi, on peut dire que les jeunes qui sont confrontés à la règle sont confrontés, si la présentation en est correcte, à une affirmation des valeurs que suppose cette règle. Nous en reparlerons plus loin.

## L'écoute active

Il apparaît aussi indispensable que les jeunes trouvent un adulte qui soit à la fois un adulte de confiance et un adulte de référence. Les parents devraient jouer naturellement ce rôle. Malheureusement, on constate que les jeunes fragilisés sont souvent issus de milieux où le dialogue avec les parents est difficile; père et mère vivent une vie sociale où le dialogue assertif est impossible, où les problèmes quotidiens se traduisent en frustration ou en violence plus ou moins latente. Les jeunes doivent donc chercher ailleurs. Quels autres milieux connaissent-ils ? Parfois la police ou la justice. Ils n'ont guère de chance, et c'est normal, de trouver des adultes qui y remplissent ces rôles dont il est question ici. Restent heureusement les AMO et autres maisons de quartier. Et là c'est le hasard qui fournit ou ne fournit pas cet interlocuteur dont, dans leurs difficultés, ils ont tellement besoin.

L'école est donc en bonne place pour fournir adultes de confiance et de référence. J'ai mis "adultes" au pluriel, parce que l'expérience montre que le

dialogue de guidance se noue d'une façon apparemment aléatoire dans l'école. Le médiateur, chaque surveillant-éducateur, tel professeur, titulaire ou non, est choisi par le jeune comme confident et référent. En fonction des "atomes crochus". Sans logique ni motifs apparents. Aux adultes de s'adapter. Il ne faut pas imposer des binômes artificiels jeune en difficulté - adulte référent; il faut par contre que chacun dans l'école soit attentif à répondre à l'appel de dialogue souvent plus implicite qu'explicite, qu'il le décèle, qu'il y soit disponible, qu'il se sente assez fort pour y répondre. On m'objectera que ce n'est pas là le rôle des enseignants. Peut-être pas. Je ne suis d'ailleurs pas sûr que dans le récent décret sur les missions de l'école, cette fonction soit explicitée. Mais il s'agit de répondre à un appel du jeune que nous percevons quotidiennement dans nos établissements.

Il faut éviter pourtant de sombrer avec eux dans le commérage indiscret et complaisamment compatissant sur leur vie privée : il faut gérer avec eux une véritable relation d'aide, celle qui montre une écoute et une compréhension intelligente et attentive, celle qui met le jeune devant ses responsabilités, celle qui le soutient dans ses décisions positives. Il s'agit d'avoir une attitude vraiment professionnelle.

Il s'agit aussi de respecter les confidences du jeune : elles ne sont pas destinées à être diffusées à tout le monde dans l'établissement : on doit pouvoir dire aux collègues que l'on est détenteur d'informations qui expliquent, voire justifient certains comportements étonnants, parfois même franchement déviants, sans pour cela se sentir obligé de divulguer les secrets du jeune. Et les collègues doivent admettre cette discrétion tout en tenant pleinement compte des modestes explications fournies.

## Et les valeurs ?

Les règles ne peuvent s'énoncer sans qu'il y ait très vite des références à des valeurs.

De même, la relation d'aide ne peut se pratiquer sans que le dialogue fasse appel à des valeurs.

Quelles sont les valeurs que l'adulte dans l'école utilisera parce qu'elles sont parlantes pour lui et le jeune ? Citons : le rappel des règles nécessaires à la vie en société, le respect des autres et le respect

de soi. Ces valeurs-là, bien présentées, peuvent être celles dont ils ressentent le besoin implicite. Bien sûr, des références éthiques leur ont déjà été proposées, mais très souvent sans emporter leur adhésion, sans influencer leur comportement. On ne connaît pourtant ni le jour ni l'heure où ils seront touchés par une offre de valeurs : il ne s'agit donc surtout pas pour les éducateurs de cesser de les proposer aux jeunes sous prétexte qu'aucune ne leur a jamais parlé. Il est important que les valeurs soient réaffirmées au-delà des règles.

Le rôle du travail est décrédibilisé actuellement par le chômage, peut-être à tort d'ailleurs, mais le fait sociologique est là. Ce sont les valeurs de respect de soi et d'attention aux autres qui pourront être mises en avant : le sens donné par ces valeurs conformes aux idéaux de l'école chrétienne ou laïque sera d'application dans l'aujourd'hui du jeune. Il faut que l'adulte cesse de baser tout son discours sur la préparation de l'avenir, le bonheur pour demain. Même si l'avenir se prépare à l'école, l'école doit aussi apporter du sens à la vie actuelle, des satisfactions présentes. Pourquoi pas des joies sans égoïsmes, voire le bonheur du moment présent. L'on sent qu'il s'agit ici de repenser la pédagogie pour en faire non seulement la pédagogie de la réussite, mais la pédagogie du goût pour les matières et pour la vie sociale vécue aujourd'hui à l'école.

Il est en outre important, pour que ces valeurs soient crédibilisées, que l'institution, que constituent l'établissement scolaire, et les acteurs de l'école, soit, dans les faits concrets, partie prenante de ces valeurs. Que tous dans l'école respectent l'autre et recherchent sa promotion personnelle et son épanouissement, faute de quoi, le jeune dénoncera rapidement l'école comme une hypocrisie de plus.

## De l'inscription des élèves à la formation des maîtres

Dans les écoles à discrimination positive, il me revient que le "turn over" annuel des élèves rejoint celui de mon établissement : chaque année, un élève sur deux environ est nouveau. Pour que l'action de prévention énoncée plus haut puisse se faire le plus vite possible, il est donc important que les procédures d'inscription y préparent dans la mesure du possible. C'est pourquoi un très long moment doit être consacré à l'explication du règlement et à ses modalités d'application. C'est pourquoi, au moment de l'inscription, nous décrivons aussi l'ambiance que nous souhaitons voir s'épanouir dans

l'établissement en insistant sur la confiance et la collaboration. Mais ne tombons pas dans l'angélisme : cet entretien, aussi approfondi soit-il, ne conditionne pas la vie scolaire des élèves. Ce sera le hasard ou la chance qui fera que telle classe aura une meilleure ambiance, que tel élève se structurera mieux que l'année précédente dans un autre établissement.

Les idées énoncées ci-dessus sont le fruit de l'observation quotidienne. Elles pourraient sans doute être confirmées par les savantes enquêtes qui ont lieu sur le public fragilisé de l'enseignement secondaire. C'est mon contact avec les jeunes, le succès de mes enseignants et éducateurs, mais aussi nos échecs et nos difficultés qui m'ont inspiré ces réflexions. Il faut au personnel scolaire des écoles à discrimination positive un idéal bien accroché, une rare force de caractère, une excellente santé mentale et physique non seulement pour faire face aux coups de butoir donnés par les manifestations de violence des élèves, mais aussi bâtir à partir de l'indifférence face à l'école, voire de son dégoût. Si l'on veut que les enseignants sortent du rôle de formateur aux savoir et savoir-faire, qu'ils soient aussi pour des jeunes exposés aux "accidents de parcours", des formateurs complets au savoir-être et donc, dans le sens indiqué ci-dessus, des agents de prévention efficaces, il faut les équiper pour ce travail. L'expérience montre que dire et faire respecter la règle doit faire l'objet d'une réflexion-formation toujours recommencée. Pour l'affirmation des valeurs, on peut espérer que les différents projets requis par le récent décret, projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement feront des mises au point motivantes qui permettront aux enseignants de se faire plus explicitement porteurs de valeurs, mais cela n'évitera pourtant pas les remises en question ultérieures. Quant à la relation d'aide, elle aussi implique la formation des enseignants. En conclusion, si je souhaite avoir des enseignants compétents dans leur discipline (il faut que le professeur de mathématiques ne s'embrouille pas dans ses démonstrations, et que l'enseignant en informatique connaisse plus que la matière de la leçon !), il faut surtout que, dans les trois secteurs identifiés comme importants pour le jeune fragilisé : gestion de la relation à la règle, transmission des valeurs, relation d'aide avec le jeune, le personnel des écoles, enseignants, surveillants-éducateurs, directeur, bénéficient enfin sérieusement d'une formation initiale, de formations continuées et de supervisions. Cela, pour le plus grand bien des jeunes, particulièrement les plus fragiles...