

# LES VALEURS DEMOCRATIQUES A L'EPREUVE DE L'ECOLE

## RECITS D'UNE PREMIERE ANNEE D'ECOLE CITOYENNE

**Bruno Derbaix**

Sociologue et philosophe de formation, Bruno Derbaix travaille depuis près de 6 ans comme professeur de religion à l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet à Schaerbeek. Depuis l'année passée, il y est également coresponsable du projet d'école citoyenne.

L'école est aujourd'hui dans une situation bien compliquée. D'un côté les enseignants sont fatigués. Ils sont pris dans un système d'une grande inertie, disposent de trop peu de moyens financiers et humains tout comme de peu de considération de la société et de très peu de souplesse pour organiser les écoles<sup>1</sup>. De l'autre côté les missions que l'on demande à l'école d'assumer sont de plus en plus nombreuses : apprentissage scolaire, citoyen, sociétal, bien-être des élèves... Le public est à la fois plus nombreux et plus diversifié. Les pédagogies exigées demandent plus de temps et d'investissement. Coincée entre ces moyens limités d'un côté et ces exigences croissantes de l'autre, l'école doit en outre faire face à toute une série de difficultés qui ne se résolvent pas facilement : violences multiples des élèves par rapport aux profs, des professeurs par rapport aux élèves, de l'institution par rapport à tout le monde, ennui des élèves et des adultes à l'école, décrochage scolaire fréquent, reproduction de l'exclusion sociale par l'institution scolaire, etc.

« Compliquée » la situation de l'école ? Le mot est faible. Et il me semble que, eu égard à la longueur de cette liste de difficultés, la focalisation du débat médiatique sur la question des inscriptions a quelque chose de tragique.

Le propos de cet article n'est pas de proposer des solutions toutes faites par rapport à ces difficultés. Il n'est pas non plus d'affirmer qu'il existe des solutions applicables facilement. L'objectif que je poursuivrai est tout simplement de partager quelques récits de l'installation d'une « école citoyenne » dans l'établissement où je travaille et selon le modèle proposé par Jean-Luc Tilmant<sup>2</sup>. Au-delà des difficultés encourues, je tenterai de montrer que cette démarche est formidable en ce qu'elle présente une voie pleine de potentiel par rapport aux difficultés actuelles des écoles.

L'institut dans lequel je travaille – la *Sainte-Famille d'Helmet* – est une école catholique de Schaerbeek fonctionnant en « encadrement différencié ». Principalement d'origine marocaine, les élèves sont aussi souvent d'origine turque, centre-africaine ou est-européenne. Pour la majorité, ils sont de nationalité belge. Bref, il s'agit là d'un profil classique d'une école du paysage bruxellois aujourd'hui.

---

1 Par facilité de langage, j'entends ici par « enseignant » (ou prof) tout travailleur de l'enseignement. J'espère que les éducateurs, directeurs, chargés de discipline et autres m'excuseront pour ce raccourci.

2 Voir à ce sujet Tilmant J-L, *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique ?*, Vigneux, Matrice, 2008.

## ***LA DEMOCRATIE, ÇA SERT A QUOI ENCORE ?***

La première idée que je souhaite développer est aussi le point de départ de notre histoire « citoyenne ». Si nous avons décidé d'installer un dispositif de démocratisation de notre fonctionnement scolaire, ce n'est en effet pas pour la « démocratie » en elle-même. Au départ, nous cherchions essentiellement à lutter contre l'augmentation de la petite violence dans notre établissement. C'est en cherchant des stratégies pour lutter contre cette violence que nous avons rencontré les travaux de Jean-Luc Tilmant, et cette observation n'est pas anodine. Elle rappelle que la démocratie n'est pas une fin en elle-même. C'est un système qui vise à installer un fonctionnement plus harmonieux dans une collectivité, permettant notamment une gestion plus pacifique des conflits.

Cette remarque est primordiale car elle permet de déconstruire une idée trop fortement répandue concernant ces « énergumènes » qui « osent vivre la démocratie avec les élèves » : « ce sont des idéalistes qui n'ont rien compris à la réalité de l'enseignement ». Ce qui est énervant dans cette remarque est qu'elle inverse la situation. En général l'enseignement de la démocratie à l'école consiste à expliquer de manière purement intellectuelle ces principes démocratiques, mais dans un cadre qui leur est fortement opposé. On explique aux élèves la liberté d'expression, le débat, l'égalité. On en vante les mérites mais on le fait en leur imposant le silence, en les excluant du débat sur les thèmes importants de l'école et en leur faisant sentir qu'ils sont tout sauf les « alter »-« égaux » de leurs professeurs. La conséquence de ce paradoxe est d'une part que la démocratie est « idéalisée » car désincarnée de la vie quotidienne, d'autre part qu'elle est décrédibilisée du fait du contre message renvoyé par l'école au quotidien.

Dans le projet de l'école citoyenne, l'idée est d'enseigner par l'exemple, par la mise en place concrète et non pas par le verbe opposé à l'action. Cela implique donc de « désidéaler » la démocratie, d'abord en la sortant du concept pour en faire quelque chose de concret, ensuite en confrontant sa prétention principale : celle d'être un système efficace pour gérer harmonieusement une collectivité.

Alors évidemment il n'est pas question que l'école fonctionne de A à Z comme une entité démocratique. L'école garde ses missions de formation et d'éducation qui supposent qu'il n'y a pas « égalité » entre les adultes et les élèves : les premiers sont dépositaires d'une expertise et prestent des services à l'attention des seconds. Mais il s'agit de rétablir un maximum de dialogue entre les acteurs, de montrer que tout le monde est digne de respect, de réinviter chacun à un comportement citoyen et surtout d'éviter que les espaces démocratiques ne soient des « coquilles vides ».

Tenant compte du fait que l'école ne sera jamais une « démocratie », mais qu'il y a moyen d'en démocratiser le fonctionnement, nous avons décidé de faire évoluer le nom du projet dans notre institut : on ne parle plus d'« école démocratique » mais d'« école citoyenne ». La démocratie donc, mais pas « juste pour dire ». De la démocratie pour moins de violences, pour plus de respect, pour plus de « vie ».

## ***LE DEBUT DE L'AVENTURE***

Pour mettre en place ce système d'école citoyenne, nous avons fait appel à la précieuse aide de J.-L. Tilmant. Nous avons suivi les étapes de mise en place telles qu'il les expose dans son livre récent *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique?*<sup>3</sup>. L'idée n'était pas de suivre ces étapes « mécaniquement » mais systématiquement de les « faire prendre » à la sauce de notre établissement, à son histoire, à nos moyens, à nos limites.

La « Loi » fut ainsi construite une première fois : mini-forums, forum, élections... La bonne humeur, la nouveauté, l'espoir étaient au rendez-vous. Nous avons ensuite commencé à gérer le projet à partir du conseil de citoyenneté avec un groupe d'élèves élus qui s'est vite révélé étonnant de qualités. Nous avons été rapidement surpris par la créativité qui se dégageait du groupe, et par la qualité des projets qui pouvaient émerger de ce nouvel espace (voir ci-dessous). Vinrent alors les premières difficultés et résistances, les premières attaques et certains boycottages. Nous nous sommes remis en question, nous avons discuté avec les différents groupes d'adultes, nous avons organisé une première grande évaluation et nous nous sommes enfin remis au travail afin de lancer une deuxième année dont l'ambition est d'être encore plus réussie que la première.

L'aventure de l'école citoyenne est tellement riche, tellement globale dans une école qu'il est difficile de la présenter synthétiquement et en même temps d'en partager les aspects les plus concrets. C'est pour cette raison que j'ai choisi de prendre quelques moments et projets très concrets de notre travail l'année passée et de tenter d'y faire « plonger » le lecteur. Sur base de ces quelques récits, je pointerai ensuite les difficultés rencontrées ainsi que la richesse que le projet citoyen y révèle par rapport au fonctionnement global de l'école.

Pour une vision plus systématique de la mise en place de ce genre de dispositif, j'invite donc le lecteur à se référer au livre de Jean-Luc Tilmant<sup>4</sup>, ou à venir surfer sur le site de notre école citoyenne : <http://isfconcit.jimdo.com> .

## ***LA GESTION DES CAS DIFFICILES***

### ***Suleyman***<sup>5</sup>

Le premier cas dont je parlerai est un cas classique. Un élève, Suleyman, était le « caïd » de sa classe. C'était aussi le caïd de la cour de récréation. Au physique costaud mais peu harmonieux, il avait appris à se faire remarquer par la force. C'était d'ailleurs le langage principalement utilisé dans sa famille et dans ses fréquentations. Suleyman connaissait bien la loi de la rue : « si c'est lui le chef,

---

3 Tilmant J-L, *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique ?*, Vigneux, Matrice, 2008.

4 *Idem*.

5 Par respect pour les élèves concernés, j'ai systématiquement remplacé leurs prénoms par des prénoms fictifs.

il faut que les autres lui fassent confiance, il faut qu'il leur montre qu'il les protège ». C'est l'attitude qu'il proposait d'ailleurs le plus fréquemment aux adultes : le silence pour protéger ses copains. Parallèlement à cela, Suleyman était un élève intelligent qui réussissait à l'école. C'était aussi quelqu'un de « droit » dans la mesure où il préférerait souvent assumer une situation difficile si ça lui permettait d'être correct par rapport aux autres.

Suleyman a d'abord été mêlé à des problèmes de violence gratuite, des gestes par lesquels il montrait qu'il était un chef dans la cour. Par la suite, avec son « lieutenant » Mohamed, ils ont été pris pour des histoires de chahut et de dégradation de matériel (une chaise jetée sur une porte). Chaque fois ils ont réagi de la même manière : assumer ce qui avait été vu, nier tout le reste, et ne jamais « charger » quelqu'un d'autre.

Nous avons d'abord fait des « filtres »<sup>6</sup> avec Suleyman. Son comportement n'a pas changé. Nous l'avons ensuite invité au conseil de citoyenneté. Au début, tout cela était inefficace : il écoutait mais ne semblait pas faire confiance. Il était intéressé, mais n'y croyait pas trop. Il restait surtout dans son rôle de caïd. En outre il s'agissait des débuts de notre conseil et les élèves n'y prenaient pas encore une place essentielle. D'autres faits se sont alors enchaînés et Suleyman a dû se représenter.

Lors du deuxième passage de Suleyman, après les rappels d'usage de l'animateur, c'est Imane, une déléguée, qui a pris cette fois la parole. Dans un « langage de la rue », elle questionna Suleyman sur sa vie, sur ce qui l'attendait s'il continuait dans cette voie du caïd, etc. Imane était vraiment convaincante : musclée dans son ton, touchante, impliquée... Pour la première fois Suleyman parut vraiment touché. Il fit activement ses réparations<sup>7</sup> et eu dès lors un comportement correct pendant plus de trois mois.

Ce ne fut malheureusement pas suffisant et, aux alentours de Pâques, Suleyman changea à nouveau de comportement. En une semaine, il enchaina brusquement dégradations, provocations et violences. Il fut réinvité au conseil pour se voir signifier qu'il était allé trop loin, que le conseil lui avait donné sa chance mais qu'il ne pouvait pas le faire indéfiniment. Suleyman fut alors sanctionné par la conseillère en éducation (chargée de la discipline dans notre école) et fut écarté jusqu'à la fin de l'année. Il put cependant passer ses examens, et les réussit.

### ***Mohamed***

Mohamed était le « lieutenant » de Suleyman. Plus en retrait, il était de tous les coups durs avec lui. Son histoire est un peu différente de celle de son copain. Dès les premiers filtres, Mohamed réagit assez bien au contact des adultes. Il semblait touché par le fait qu'on s'intéresse à lui. Cela ne l'empêcha cependant pas de continuer les transgressions derrière son meneur et il passa donc aussi

---

6 Un filtre est une petite réunion avec deux adultes de l'école (idéalement un homme et une femme) dont le but est de discuter avec les acteurs d'un problème afin d'en trouver des solutions. Il s'agit de solutions consensuelles, non de sanctions prises par l'institution. Dans le système de l'école citoyenne, le filtre est la première réaction à un problème.

7 Dire bonjour à chaque élève de l'école le matin pendant 15 jours en plus de s'excuser auprès des différentes personnes lésées.

devant le conseil de citoyenneté. Lorsque Suleyman changea de comportement, Mohamed changea également et on n'entendit plus parler de lui pendant trois mois. Autrement dit, jusque là le système ne semblait pas avoir de prise sur lui : il était sous la coupe de Suleyman.

Lorsque Mohamed refit parler de lui, ce fut évidemment aux côtés de Suleyman. Mais cette fois-ci quelque chose se passa. Après plusieurs filtres pour une histoire de dégradation, Mohamed eu un déclic. Pour lui Suleyman et lui étaient allés trop loin. Il décida alors de dénoncer ses actes et ceux de Suleyman, et d'assumer sa part de responsabilité. Depuis ce moment-là, Mohamed est un autre élève : il a réussi son année sans problème, se trouve dans l'année supérieure et n'a plus jamais fait parler de lui négativement.

L'histoire de Suleyman et Mohamed est intéressante car elle questionne le projet à plus d'un titre. N'aurait-on pas gagné quelque chose à renvoyer ces deux élèves rapidement comme le veut la tradition de l'école? Le système est-il vraiment efficace quand on voit toute l'énergie dépensée pour Suleyman et pour finalement déboucher sur un renvoi au plus mauvais moment? N'aurait-il pas suffi de renvoyer Suleyman pour dégager Mohamed de son emprise? En fonction de son expérience, je crois que chaque travailleur de l'enseignement aura son point de vue.

Pour ma part, cette histoire révèle d'une part les qualités, d'autre part les limites de notre système. Les qualités d'abord car je pense que cette histoire a permis de récupérer un élève : Mohamed. Sans les différents filtres et le conseil de citoyenneté, Mohamed n'aurait pas pu reprendre confiance en l'école. L'exclusion seule de Suleyman n'aurait pas suffi à le récupérer.

Cette histoire montre aussi les limites de notre dispositif car elle montre bien que, même avec toute l'énergie dépensée, on ne peut éviter l'exclusion de certains élèves. Un élève peut, vite ou progressivement, franchir la frontière au-delà de laquelle il n'y a plus de retour possible. Mais, si c'est le cas, ce n'est pas pour autant qu'il ne faut pas lui faire rencontrer le conseil de citoyenneté, le but étant que la collectivité lui signifie la gravité de son acte.

Renvoyer un élève frontalement, c'est en effet poursuivre la violence du système scolaire à son égard. La plupart du temps, quels que soient les actes qu'il a pu commettre, il en nourrit une grande colère car ce renvoi est la suite logique d'un système qu'il n'a pas choisi, dans lequel il ne trouve pas sa place et dans lequel il sait que, suite au renvoi, il la trouvera encore plus difficilement. Je pense d'ailleurs que les élèves renvoyés de cette manière n'ont pas tout à fait tort. Il n'ont en effet pas choisi d'être là et, excepté quelques personnes, ils n'ont la plupart du temps rencontré aucune structure pour leur tendre la main.

Dans le cas de Suleyman, le collectif lui a tendu la main à travers les filtres, puis surtout le conseil de citoyenneté. Il s'en est rendu compte et il a recadré son comportement. Lorsqu'il s'est remis à « dysfonctionner », il a de nouveau eu l'occasion de se rattraper mais a choisi délibérément son rôle de caïd. C'est en parfaite connaissance de cause qu'il s'est exclu.

## ***Chakir, Lucas et Leila***

L'histoire de Chakir, Lucas et Leila commence de manière probablement banale : pendant les heures de cours, ils se retrouvent à fumer un joint dans une voiture garée dans une petite rue le long de l'école. Ils ne se rendent pas compte qu'une fenêtre de l'école permet de les voir, ni qu'un membre du personnel est en train de les regarder.

Le cas du cannabis dans une école est un cas difficile car d'une part c'est assez commun de nos jours de fumer, mais d'autre part le cannabis est légalement considéré comme une drogue dure. De plus, même s'il est toléré d'en profiter personnellement, sa consommation est strictement interdite aux abords des écoles et est durement sanctionnée dans le cas des personnes majeures. Dans le cas de nos trois « lascars » (qui étaient majeurs), le problème était que le lieu qu'ils avaient choisi est un « lieu dit » où se retrouvent certains élèves, en particulier les jeunes coqs qui veulent échapper au regard des adultes. Leur comportement de « grands » de l'école était donc pour le moins dangereux de par l'exemple négatif qu'il constituait.

Chakir, Lucas et Leila furent donc invités au conseil de citoyenneté. Après pas mal de discussions, il fut décidé comme réparation qu'ils feraient un travail sur les différents dangers du cannabis. Le principe était de se rendre dans plusieurs associations du secteur de la prévention des drogues, d'y rencontrer des personnes ressources que nous avons préalablement briefées et, sur cette base, de constituer un dossier. La deuxième étape de la réparation était de participer avec une de ces associations à un travail préventif au niveau de l'école.

Ce que montre ce dernier cas, c'est un principe central des réparations proposées par le conseil : il s'agit de transformer une transgression en un moteur de citoyenneté, en un levier positif pour la collectivité. Cette deuxième histoire illustre également à nouveau l'intérêt qu'il y a à faire du conseil un espace ouvert sur les différents partenaires de l'école. Ceux-ci sont bien souvent contents de pouvoir collaborer et ils le sont encore plus lorsque ça rentre directement dans le cadre de leurs missions.

## ***L'affaire du Blocry***

La dernière « affaire » dont j'ai choisi de parler dans ce texte concerne une sortie sportive au Blocry, centre sportif de la ville Louvain-la-Neuve. Les professeurs y avaient organisé une journée pour l'ensemble des 3èmes et des 4èmes dans le but pour les élèves et les professeurs de se défouler et de mieux se connaître. A la fin de la matinée, les responsables du centre se rendirent compte que les vestiaires des garçons avaient été vandalisés par certains de nos élèves. Les professeurs menèrent alors une enquête rapide et frontale qui n'aboutit pas. Pour les garçons, les activités furent dès lors stoppées. Ils revinrent en car à l'école et passèrent le reste de la journée dans la cour de récréation.

A ce stade de notre histoire, la situation n'était pas bien réjouissante. Les professeurs étaient déçus d'avoir pris du temps pour organiser une journée sportive et aboutir à ce genre de résultat. De plus, ils

avaient l'impression que le phénomène était collectif et leur confiance en les élèves garçons était fortement ébranlée. Enfin ils étaient inquiets de la réaction du centre et de la possibilité d'encore organiser ce genre de journée à l'avenir. Les élèves pour leur part étaient dégoûtés d'avoir perdu leur journée sportive. Ils s'estimaient injustement punis, et injustement mal regardés par les professeurs. Autant dire que la relation d'« affrontement entre clans rivaux » qui existe parfois entre professeurs et élèves était ici bien présente et que cela ne présageait pas d'une solution aisée et juste.

La réaction du conseil à cette situation fut rapide et particulièrement intéressante. Le lendemain des faits, les différents délégués décidèrent (en réunion) d'écrire une lettre au nom du conseil et adressée à tous les élèves et les professeurs de 3-4. Le but de cette lettre était d'exposer les ressentis de chacun, de montrer que le but de la journée était de vivre mieux à l'école, de constater que l'on était arrivé à la situation inverse, et d'inviter fortement les responsables à assumer leurs actes « comme des hommes ». Dès le surlendemain, plusieurs délégués élèves du conseil ainsi qu'un délégué adulte passèrent dans les classes pour lire cette lettre. Ils n'étaient pas seuls : les accompagnaient la directrice, la conseillère d'éducation (en charge de la discipline) ainsi que l'éducateur de niveau. A chaque fois, l'accueil des élèves fut la surprise, régulièrement un peu souriante. Mais, à la lecture de la lettre du conseil, les sourires se faisaient systématiquement beaucoup plus rares, surtout que le conseil de citoyenneté n'était pas le seul à réagir. La direction y allait aussi de son petit mot, alors que la conseillère d'éducation pour sa part exposait clairement les sanctions prévues à l'égard des responsables (à la fois s'ils assumaient spontanément ou si leur responsabilité était établie sans leur collaboration).

Mais arrêtons là l'explication de cette histoire compliquée. L'issue veut qu'elle aboutit à ce que certains responsables se dénoncent et à ce que d'autres le soient par leurs pairs, ce qui est contraire à l'habitude à l'école dans ce genre de situation de crispation des élèves et des professeurs face à face. Ce qui est particulièrement frappant dans cette histoire est que, grâce au conseil de citoyenneté et à sa capacité de réaction rapide (il se réunit une à deux fois par semaine), il a été possible de réagir en urgence à une situation collective difficile. Alors que les différents acteurs de l'école (élèves et professeurs) se trouvaient dos à dos dans la colère et la rancœur, le conseil a incarné une réaction où, main dans la main, représentants des élèves et adultes de l'école parlaient d'une même voix, dénonçaient les comportements destructeurs et proposaient un mode d'emploi pour rétablir la confiance et la bonne humeur. Résultat des courses : cette affaire fut finalement bien vite oubliée.

## ***LES PROJETS SURPRENANTS***

L'exposé de ces quelques cas pourrait faire penser que le conseil de citoyenneté s'occupe essentiellement de gérer les incivilités. Ce n'est pas le cas. Le conseil a également une face plus « constructive » : encourager les attitudes et projets citoyens. En réalité son rôle consiste systématiquement à s'appuyer sur une situation individuelle ou collective problématique pour la convertir en réparations citoyennes et de la sorte aider la collectivité à se construire et à avancer. Dans notre première année, deux grands projets témoignent de cette face plus constructive du projet. Il m'a paru également important de les aborder.

### ***Moi je m'bouge pour***

Le premier projet est né d'une constatation : la plupart des cas que nous traitions avaient un point commun. Il s'agissait de garçons, jeunes pour la plupart, qui utilisaient la violence physique, d'une part pour se défouler, d'autre part pour se faire remarquer. Le problème provenait du fait que ce défoulement et cette recherche de reconnaissance utilisaient des voies clairement négatives pour la collectivité.

Une idée émergea alors parmi les membres du conseil : organiser des activités qui, plus de que de coutume, permettraient aux élèves de s'exprimer, de se défouler et de se faire remarquer, mais cette fois positivement. Nous fîmes alors appel à l'équipe plus large. Professeurs, éducateurs et certains élèves se mirent au travail pour organiser toute une série d'ateliers qui furent proposés aux élèves sur le temps de midi : danse, musique, foot, ping-pong, volley... L'idée était systématiquement de passer du bon temps ensemble et surtout de ne pas limiter la participation aux seuls élèves.

Mais il n'y avait pas que le récréatif. Certaines de ces activités existaient d'ailleurs déjà dans l'école. Le projet envisageait également d'organiser une grande fête juste à la fin de l'année pour valoriser l'ensemble de ces activités. Un mercredi en fin de matinée, quelques jours avant le début des examens, il s'agissait de marquer la « fin de l'année citoyenne » par une sorte de fancy-fair. L'événement permettait de jouer les finales sportives devant un réel public, de montrer à tous les résultats des animations artistiques, d'inviter la musique comme la danse dans l'école et de remettre des prix autant aux lauréats qu'à ceux qui s'étaient impliqués tout au long du projet. Pour la restauration, les élèves avaient été invités chacun à apporter quelque chose. Plusieurs buffets furent ainsi dressés et tenus par des volontaires élèves et adultes.

Ce fut une réussite, un vrai moment de joie partagée, de bonne humeur, d'insouciance avant les examens. Une fête de toute l'école par toute l'école et pour toute l'école. Contrairement aux craintes, pas non plus de débordement ou d'incivilités. Le seul regret : qu'elle ait directement débouché sur les examens et que l'on n'ait donc pas vraiment pu s'en souvenir ensemble.

L'ensemble fut bien entendu lourd à porter. Les volontaires qui l'ont soutenu de bout en bout ont vraiment donné de leur personne, et peut-être ne seraient-ils pas capables de reproduire cela tous les ans. Il n'empêche que ce projet a mis en pratique à l'échelle de l'école le principe de chaque décision du conseil de citoyenneté : encourager et développer le plaisir et la vie à l'école, favoriser des moments de vie commune, utiliser le levier des activités et de la fête pour canaliser l'énergie des élèves. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, dans le feu de la fête, au moment où les élèves dansaient tout à fait librement dans la cour de récréation, une farandole s'est créée naturellement. Et, dans cette farandole, curieusement se retrouvaient une bonne partie des élèves dont le comportement « à problèmes » avait valu une invitation au conseil.

Certes un certain nombre de professeurs a estimé que les élèves ne le méritaient pas, qu'une fête à l'école ne peut intervenir que comme la récompense donnée aux élèves qui ont rempli leur contrat. Mais, en regardant ces élèves danser avec joie et insouciance, avec dans les yeux le plaisir (un peu provocant) de pouvoir faire de l'école quelque chose de différent de ce qu'on leur impose tous les jours, il m'a traversé l'esprit que l'école était au contraire probablement malade de l'absence de ce genre d'événement. Je me suis dit que la rigidité de l'école face à la fête nous privait peut-être des qualités d'un grand nombre de nos élèves.

### ***L'expo sur le conflit israélo-palestinien***

Le dernier projet que je voudrais relater ici n'est pas des moindres. Pour rappel, en janvier 2009 l'actualité internationale était presque totalement tournée vers le conflit israélo-palestinien. Dans une école comme la nôtre où près de 75% des élèves sont musulmans, cette situation cristallisait une véritable blessure identitaire dans le chef des élèves. C'est probablement là une des spécificités du conflit israélo-palestinien que d'amener directement une identification émotionnelle d'un côté ou de l'autre, et donc une très grande difficulté à prendre de la distance par rapport aux blessures de ce conflit. Il est dès lors souvent bien difficile de susciter un dialogue constructif entre les partisans d'un camp ou de l'autre, même lorsqu'on se situe à des milliers de kilomètres du conflit.

Dès la première réunion du conseil à la rentrée, plusieurs délégués demandèrent donc « tout naturellement » d'organiser quelque chose à l'échelle de l'école en solidarité avec le peuple palestinien. Au départ un peu désorganisé, un mouvement démarra petit à petit. Il commença par une réunion presque improvisée de près de 70 élèves pour décider d'un point de départ à une démarche de solidarité. Cette réunion déboucha sur l'idée qu'il était important d'être pris au sérieux, et que, dans ce conflit, l'absence d'une information ouverte et non partisane était cruciale. Le projet émergea par conséquent d'organiser un stand d'information sur le conflit. Ce stand serait construit par les élèves, tenu par eux et destiné à l'ensemble des personnes de l'école. A partir de ce moment-là, tous les midis un groupe de travail de 20 personnes en moyenne se réunit dans la salle d'étude pour synthétiser de l'information sur le conflit et pour en faire des panneaux didactiques. La dynamique avait pris. Elle allait entraîner son lot de surprises, à la fois nombreuses et très intéressantes.

La première d'entre elles fut l'endurance du projet. Pendant près de six semaines, les élèves se réunirent tous les jours avec une petite équipe de professeurs et éducateurs qui se relayaient pour leur donner de la matière à travailler, pour les encadrer et les coacher. Le projet fit un peu parler de lui et nous eûmes comme surprises suivantes les visites de multiples personnes impliquées dans le conflit : membres d'associations actives en Palestine, palestiniens réfugiés politiques, médecin revenant directement des hôpitaux palestiniens, mouvement des juifs progressistes, responsables de l'association belgo-palestinienne, rappers aux textes impliqués... Pour certains il s'agissait juste de passer pour voir le travail, pour d'autres de réelles « conférences improvisées » prenaient place avec les membres de l'école.

Au terme des six semaines de travail, la dernière surprise fut l'ampleur de l'exposition interactive qui ouvrait ses portes. Elle prenait place dans la chapelle de l'école et proposait un parcours de près de 50 panneaux aux visiteurs qui recevaient des explications orales des élèves et avaient l'opportunité d'interagir avec ceux-ci. Elle fut d'abord destinée aux classes de l'école, puis aux élèves du primaire. Nous organisâmes aussi une nocturne avec près de 400 visiteurs extérieurs. Il y eut enfin la TV, la radio et des classes d'écoles proches qui vinrent « rencontrer notre exposition ».

Ce qui est intéressant dans ce projet est le rôle que joua le conseil de citoyenneté. Chaque semaine en réunion, différents acteurs faisaient le point pour voir ce qu'il fallait anticiper, les difficultés rencontrées, les désorganisations de l'école provoquées... La fréquence et le fait que tous les acteurs de l'école étaient réunis autour de la table fut déterminante dans la réussite. Mais, plus que ça, les délégués du conseil étaient pour beaucoup impliqués directement dans l'exposition et ils se révélèrent très efficaces sur le terrain. Comme ils prenaient régulièrement part aux discussions avec les travailleurs de l'école sur les difficultés engendrées par ce genre de projet, ils apprirent tout naturellement à les anticiper dans l'action du terrain, en plus de savoir plus que les autres où et comment s'adresser pour avoir les bonnes réponses et les bons services.

Les effets positifs de ce genre de projet sur les élèves sont évidemment nombreux. Fierté des adultes par rapport aux élèves, fierté des élèves, sentiment d'appartenance à l'école, plaisir d'être à l'école (régulièrement en dehors des heures habituelles), capacité à être autonome dans une structure plurielle, capacité à créer de l'information, à synthétiser, à exprimer visuellement et verbalement, capacité à faire passer un message à un public très varié (de l'élève de primaire au vieux commerçant de quartier), remise au centre du principal but de la relation prof élève : permettre à ce dernier d'apprendre, de comprendre, de réfléchir... Parmi tous ces effets positifs, il y eut bien évidemment aussi l'apprentissage de la distance critique par rapport à un conflit émotionnellement « plein », le traitement d'une information selon plusieurs points de vue, et sans pour autant oublier de dénoncer les inacceptables.

Ce projet de l'exposition sur le conflit israélo-palestinien fut sans conteste la plus grosse surprise de cette première année. Il entraîna évidemment pas mal de désorganisation dans l'école. Il provoqua aussi un surplus de travail pour les membres actifs de l'école citoyenne, et donc une baisse de leur efficacité dans les autres aspects du projet. Il n'échappa enfin pas aux critiques diverses sur le fond de

son propos : les uns le jugeant trop pro-palestinien, les autres trouvant qu'il ne critiquait pas assez les israéliens. J'en garde personnellement le souvenir d'une aventure plus qu'étonnante, ouverte aux différents points de vue et proposant un modèle d'enseignement dont on n'ose souvent même plus rêver aujourd'hui : des élèves débordant d'énergie pour écouter, apprendre, aller chercher les infos, réfléchir et agir pour plus de justice.

### ***LES PRINCIPALES DIFFICULTES***

A l'issue de l'exposé des différentes tâches et projets du conseil de citoyenneté, je me rends compte qu'il pourrait prêter à sourire tant l'école qu'il dépeint paraît facile, stimulante, accessible... Sans « tamiser » les qualités nées du projet dès la première année, il serait cependant injuste d'en taire les difficultés. Parmi les difficultés rencontrées cette première année, trois principales me semblent importantes à aborder ici.

La première d'entre elles, mais aussi le plus grand défi de ce projet, vient du fait qu'il suppose un changement de « culture » dans le chef de certains enseignants, un changement assez important, non seulement dans leur manière de voir l'école, mais aussi dans la manière d'y projeter leur identité et leur travail. Lancer une « école démocratique » a ainsi révélé chez ces collègues un certain nombre de peurs : peur de perdre leur position de « maître » dans leur classe, peur de devoir se justifier devant un « jury » composé notamment d'élèves, peur de devoir justifier aux élèves le bien-fondé de leurs choix, peur de devoir en faire plus alors qu'ils sont déjà épuisés, peur que l'innovation ait raison de l'« expérience » de certains. Toutes ces peurs furent (et sont encore) autant de freins à la bonne marche du projet.

Pour que le conseil travaille bien, il est en effet nécessaire que la plupart des cas d'irrespect soient « filtrés », qu'ils aient reçu une réponse et trouvé une solution sans le recours au conseil de citoyenneté. Or ce travail nécessite l'implication du plus grand nombre, et le respect des nouvelles règles ou procédures de coordination<sup>8</sup>. Si d'aventure trop peu de personnes s'impliquent, le dispositif perd de la vitesse tout comme de l'efficacité. Cela n'étonnera personne, c'est un peu ce qui s'est passé chez nous cette première année : les membres du personnel se sont impliqués assez inégalement dans le projet et l'équipe centrale a dû par conséquent compenser une grande partie de ce travail. Outre la perte de vitesse et d'efficacité, cette surcharge de travail a parfois aussi créé une concurrence entre les deux versants du travail du conseil de citoyenneté : entre la gestion des incivilités de tous les jours au sein de l'école et la nécessité de mener des projets plus « constructifs » rencontrant une certaine réussite.

Ce changement de culture nécessaire à la mise en place du dispositif, et le fait de s'habituer à de nouvelles procédures de travail en équipe constituent une difficulté importante de l'école citoyenne,

---

<sup>8</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, voir l'article de Jean-Luc Tilmant ou bien notre site internet <http://isfconcit.jimdo.com>.

une difficulté qui ne peut se résoudre que « pas à pas ». Dans l'ensemble, au regard de la lenteur qu'il y a à faire évoluer la culture de n'importe quel groupe humain<sup>9</sup>, il me semble toutefois que les résultats d'une première année ne peuvent être que minimes et que ceux que nous avons obtenus sont assez appréciables.

Le second grand problème rencontré fut sans conteste la difficulté de communication dans l'institution scolaire. Comme l'enjeu est de créer une culture d'école, il va de soi qu'une communication claire et fréquente est essentielle, autant avec les professeurs qu'avec les élèves et ce en vue d'assimiler les concepts et les habitudes nouveaux. La communication est également importante pour diffuser les nombreuses informations nécessaires au bon déroulement du dispositif, ainsi que pour éviter que le travail du conseil de citoyenneté ne devienne un « travail de l'ombre », méconnu de la plupart des membres de l'école. Malheureusement l'école est un endroit où la communication est bien difficile. Les personnes ne sont que très rarement au même endroit. Les gens sont habitués à être divisés en petits groupes. Même une bonne formulation est bien souvent mal comprise, d'autant plus que les acteurs sont en fait très variés. En fait, la communication est non seulement ce qui coûte le plus en temps et en discipline de travail, mais c'est aussi la partie du travail dont l'efficacité « directe » est la moindre tant l'école a été construite dans un cadre où le silence est bien souvent roi. Avec le recul, il me semble que, bien au-delà de l'installation d'une école citoyenne, retrouver une école où les gens communiquent relativement harmonieusement est peut-être le véritable enjeu de l'école de demain.

La troisième difficulté enfin ne tient ni à la culture des acteurs, ni à la difficulté du cadre scolaire, mais bien aux caractéristiques mêmes du travail citoyen avec les élèves. Je m'explique. Le système suppose que, face à une incivilité, on ne se contente pas de donner un « tarif » figé et pauvre en sens (comme une retenue), mais au contraire qu'on construise une réparation en lien avec l'incivilité et qui permette de servir de levier positif pour la collectivité. Cette démarche se révèle en général plus efficace par rapport à l'auteur de l'incivilité (et par rapport à la collectivité), mais elle prend en général beaucoup plus de temps. Elle implique de prendre le temps de discuter, d'inventer, de solliciter éventuellement un collègue pour enrichir la discussion du point de vue d'un « tiers ». De ce fait le dispositif entraîne un surcroît de temps dans la prise en charge des incivilités. Si en plus les personnes d'accord de fonctionner de la sorte sont trop peu nombreuses, le dispositif peut également entraîner une lenteur et parfois même un sentiment d'impunité dans le chef des élèves. Quand les auteurs des incivilités ne sont pas sanctionnés, l'ensemble du groupe a en effet le sentiment que l'ordre ne règne pas et le risque est alors important que les incivilités ne se multiplient.

Face à des jeunes adolescents, il se pourrait donc que la démarche citoyenne supposant la discussion soit trop lente et que, surtout si les forces vives viennent à manquer, elle risque d'introduire un climat d'impunité qui soit pire que bien. Dans notre école, cette difficulté se pose clairement dans certaines années, en particulier les deuxièmes. A bien y réfléchir, il est difficile d'estimer si elle est due au manque d'implication cohérente des professeurs ou bien à une difficulté intrinsèque du système par

---

9 A faire évoluer ses habitudes, ses identités, ses visions des choses.

rapport aux jeunes adolescents. Face aux dangers d'un système trop lent, il me semble en tout cas évident de relever que, même dans une école citoyenne, tout n'est pas bon à discuter. Il est aussi bon d'avoir un certain nombre de repères clairs pour que les élèves et les profs s'y retrouvent et pour que, dans l'urgence qui est régulièrement de mise dans la gestion des groupes, les acteurs disposent de solutions toute de suite utilisables et légitimes.

Cela dit, notons que ces solutions rapidement utilisables peuvent elles-aussi être construites de manière intelligente et liée aux types d'incivilités. En outre il ne faudrait pas non plus oublier que le surcroît de temps nécessaire au traitement des incivilités soit une « perte de temps ». Non seulement chaque moment que l'on prend avec un élève pour l'aider à cadrer son comportement est important dans notre rôle éducatif, dans l'« humanité » de notre travail. Mais en plus il s'agit là d'un « investissement » car, en contribuant à la « pacification » de l'école, il amène en fait une diminution à terme des incivilités, et donc un gain de temps.

## *CONCLUSION*

L'exposé non exhaustif de ces difficultés montre bien que l'installation d'un dispositif citoyen dans une école n'est pas une promenade de santé et qu'il ne peut certainement pas se faire selon des formules « mécaniquement » applicables. Pour chaque institution, il y a à inventer la formule et les procédures qui conviennent. Il faut les co-construire, pas à pas, avec les travailleurs de l'enseignement pour qu'ils en deviennent les acteurs. Ce travail d'implication du plus grand nombre est évidemment compliqué à mettre en place et se heurte principalement à une nécessaire évolution culturelle d'une partie des travailleurs de l'école. Cela dit, ce travail est porteur d'une énergie nouvelle pour une école et d'un potentiel tout à fait étonnant par rapport aux missions de celle-ci.

A cet égard, j'avais entamé le présent article en énumérant les nombreux problèmes auxquels était aujourd'hui confrontée l'école, les nombreux défis qui lui étaient assignés. Au regard de l'exposé de ces quelques récits et malgré les difficultés qu'ils font ressortir, il est étonnant de constater qu'un grand nombre de ces défis peuvent en fait être relevés. Par la mise en place de dispositif comme celui de l'école citoyenne, je crois en effet qu'il y a moyen de réagir à la situation difficile de l'école d'aujourd'hui. En créant un organe citoyen qui a une réelle marge d'action sur l'école, il y a moyen d'en faire un lieu de vie réunissant des acteurs aussi multiples que différents. En se structurant autour de cet organe pour gérer les incivilités de manière à systématiquement convertir les destructions en constructions citoyennes, il y a moyen d'agir efficacement sur la violence scolaire. En faisant émerger les projets des élèves et en les accompagnant (à leur rythme) pour permettre leur réalisation, il y a moyen de travailler l'« accrochage » scolaire. En suscitant par ce genre de dispositif un réel et conséquent travail d'équipe à l'échelle de toute l'école, il y a moyen d'agir sur l'inertie des tâches et des rôles dans une école. En réunissant les acteurs de l'école dans le conseil de citoyenneté comme dans les fêtes, il y a moyen de travailler sur l'ouverture aux différences.

Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive par rapport au projet de l'école citoyenne. Elle ne lui est pas non plus spécifique. En effet, ce genre de dispositif n'est pas le seul à répondre aux défis de l'école. Toutes les caractéristiques de notre école ne sont pas non plus uniquement liées au projet de l'école citoyenne. Je suis juste un peu ébloui (il faut le dire) à chaque fois que je porte le regard sur les nombreuses qualités et surtout potentialités de notre dispositif.

En outre, il n'est pas anodin de constater que, dans le cadre de notre projet citoyen, les différentes priorités du décret mission soient profondément travaillées<sup>10</sup>. La première priorité, « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne », se retrouve d'abord dans l'impact principal du dispositif : un environnement où les acteurs se sentent bien et en sécurité. Mais il y a aussi l'attention à encourager et encadrer les projets des élèves, tout comme à mettre en place de multiples activités visant le bien-être à l'école. Ces deux facettes offrent aux élèves un tremplin pour leur projet et leur épanouissement, et rejoignent dès lors également cet axe du décret mission.

Ce cadre d'une école « pacifiée » et où il fait bon vivre n'est pas une fin en soi. Il vise indirectement la seconde priorité du décret consistant à « développer » les « savoirs » et les « compétences » par le biais d'un meilleur travail de chaque acteur de l'école. Que les élèves se sentent mieux pour apprendre et les adultes pour enseigner et éduquer est donc une préoccupation constante du projet. Cette préoccupation s'invite d'ailleurs volontiers dans les projets encouragés par le conseil de citoyenneté (l'exposition par exemple). En outre, nous avons vu que, à travers l'ouverture du dispositif sur les acteurs extérieurs à l'école tout comme à travers l'encouragement à faire des élèves des acteurs dans un cadre complexe de l'école, il s'agissait aussi de les amener à prendre une place active dans la société. Il faut plus qu'un diplôme pour réussir dans notre société : il faut également être capable de s'y mouvoir, d'interagir avec ces acteurs variés, de bricoler des projets en équilibre avec ses multiples dimensions.

Le troisième volet du décret mission qui est travaillé ici est bien entendu l'apprentissage de la citoyenneté et de la manière de vivre en démocratie. Plus que de simplement informer nos élèves sur ce que représentent ces notions, nous avons bien vu qu'il s'agissait de les vivre au quotidien, de les confronter, d'inventer la manière dont on peut les dissenter dans la vie des élèves et des professeurs. De plus, cet apprentissage de la démocratie se fait bien évidemment dans la perspective d'une société solidaire, plurielle et pluraliste, comme en témoigne à nouveau le beau projet de l'exposition sur le conflit israélo-palestinien.

Les chances égales d'émancipation sociale enfin sont la dernière priorité du décret mission. A cet égard, le dispositif dont nous parlons vise non seulement à être égal et juste, mais aussi à inviter tous les acteurs, dès leurs moments de vie à l'école, à se libérer de leur statut de spectateur pour en

---

10 Pour rappel, les quatre priorités du décret mission sont :

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

devenir des acteurs permanents. En ce sens, il me semble également qu'il propose un travail profond sur les chances d'émancipation sociale des élèves qui en profitent<sup>11</sup>.

Au regard des nombreuses difficultés que rencontre l'école actuellement, aux nombreuses réponses que peut apporter un projet comme celui de l'école citoyenne et à la grande adéquation de ce projet avec les priorités du décret mission, je ne peux terminer cet article sans « crier » mon incompréhension par rapport au peu de moyens proposés actuellement aux écoles qui ont le courage d'entreprendre un tel projet. Les moyens financiers certes, bien qu'il n'en faille pas beaucoup d'argent pour lancer un dispositif. Ce qui est primordial et qui manque cruellement actuellement, c'est des heures de coordination spécifiquement prévues pour l'encadrement du projet. Dans notre école nous utilisons deux uniques heures de coordination pour l'ensemble du projet ! C'est évidemment ridicule par rapport à la masse de travail fournie, mais surtout par rapport aux bénéfices retirés et aux missions que l'école preste par ce biais. Pour moi il n'y a pas de doute, il y a là un réel vide que seuls nos politiciens peuvent combler.

---

11 De plus, en ce qui concerne notre école en particulier, comme nous faisons partie de l'encadrement différencié, il va de soi que l'ensemble de notre travail a probablement également pour effet une meilleure répartition des chances d'émancipation sociale.

## ***TABLE DES MATIERES***

La démocratie, ça sert à quoi encore ? .....	2
Le début de l'aventure .....	3
La gestion des cas difficiles .....	3
Suleyman.....	3
Mohamed .....	4
Chakir, Lucas et Leila .....	6
L'affaire du Blocry .....	6
Les projets surprenants.....	8
Moi je m'bouge pour .....	8
L'expo sur le conflit israélo-palestinien .....	9
Les principales difficultés .....	11
Conclusion .....	13
Table des matières.....	16