

# Respect, vivre ensemble et interculturalité à l'école : le projet de l'école citoyenne

**Bruno Derbaix**

Sociologue et philosophe de formation, Bruno Derbaix travaille depuis 2003 comme professeur de religion à l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet à Schaerbeek. Depuis 4 ans, il y est également coordinateur du projet d'école citoyenne.

## I. Introduction : l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet

Cet article vise à partager un certain nombre d'analyses, de réflexions et d'expériences liées aux problématiques multiculturelles et citoyennes en contexte scolaire. Plus particulièrement, il entend identifier en quoi l'école peut être aux prises avec des problématiques comme l'individualisme, les violences ou les replis communautaires, et comment il est possible d'y répondre concrètement. Parmi les réponses ici proposées, une place privilégiée sera faite à un projet spécifique : celui de l'école citoyenne.

Le propos n'est pas ici de disserter de l'enseignement sans s'y frotter. Au contraire, tant les analyses des problèmes rencontrés que les pistes proposées sont bien ancrées dans des expériences de terrain. Dans cette optique, il est bon de préciser que le propos de ce texte a pour décor une école : l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet, section secondaire. Même si tous les niveaux d'enseignement ont des difficultés communes, elles se déclinent différemment dans le fondamental, en secondaires, dans le spécialisé... selon la situation géographique ou encore le pouvoir organisateur.

La Sainte-Famille est une école en « encadrement différencié ». Elle est composée principalement d'élèves belges, mais la grande majorité d'entre eux est d'origine étrangère. Sur plus ou moins 550 élèves, on retrouve plus de trente origines différentes. La Sainte-Famille est par conséquent une école multiculturelle et multireligieuse : il y a plus ou moins 70-75 % de musulmans majoritairement d'origines marocaine, mais aussi turque, albanaise, centre-africaine... 15-20 % de chrétiens qui ne sont pratiquement jamais d'origine belge, mais d'origine Centre Africaine ou Est Européenne et puis 5% de personnes qui sont agnostiques, athées, théistes et qui, elles, correspondent au public d'origine européenne de l'école.

Chez les adultes la situation est à peu près inversée. Même s'il est difficile de connaître précisément les positions des professeurs et éducateurs tant ceux-ci estiment que cela relève de la sphère privée, on peut estimer à plus ou moins 15% la proportion de musulmans (elle a augmenté récemment), 10% celle de chrétiens pratiquant, et puis plus ou moins 70 % de personnes que l'on pourrait situer « hors religion ». Les adultes de l'école sont non seulement beaucoup moins souvent « croyants » que les élèves de l'école, mais, lorsque c'est le cas, ils sont aussi beaucoup moins marqués que les élèves par la pratique quotidienne de leur religion. Bref, il y a un décalage assez important entre la relation à la religion chez les professeurs et celle des élèves.

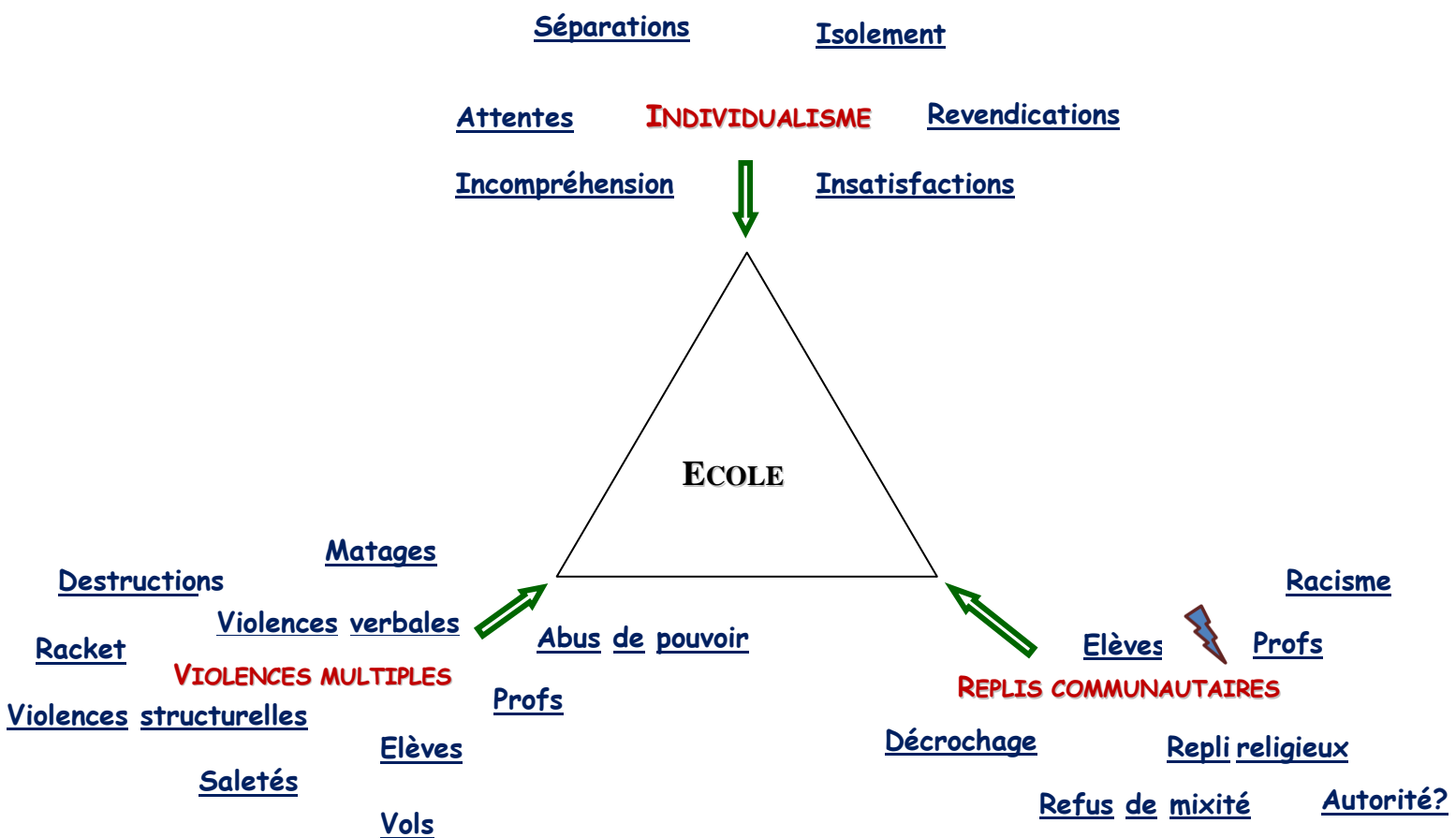
## **II. L'école face aux problématiques de société.**

Ce n'est pas nouveau, la tâche de l'école est aujourd'hui plus qu'ardue. En plus de l'évolution des modèles pédagogiques qui posent de réelles questions aux professionnels de l'enseignement, de nombreuses missions ont été rajoutées à sa tâche : épanouissement des élèves, éducation en général, éducation à la citoyenneté, émancipation sociale... Pour assumer ces missions multiples, l'école est confrontée à une société et à des acteurs en évolution constante et de plus en plus rapide. Last but not least, elle est grevée d'une structure au contraire très immobile, autant dans son organisation qu'au niveau des acteurs qui la composent.

Dans les pages qui suivent, l'objectif sera de clarifier certaines des problématiques liées à cette situation de l'école actuelle, de dessiner aussi des axes de réponses possibles pour

l'institution scolaire. Dans cette perspective, le schéma ci-dessous se présente à la fois comme un modèle analytique transposable à toutes les écoles et comme une « mise en concept » de la réalité vécue à la Sainte-Famille.

Ce qu'exprime ce schéma, c'est que l'école est le réceptacle d'un certain nombre de thématiques de société. Ces thématiques sont triple : l'individualisme et le consumérisme d'abord, les violences ensuite et les replis communautaires enfin. Pour chacune de ces trois thématiques, l'idée est qu'elles posent des problèmes et des défis dans l'ensemble de la société, mais qu'elles ont aussi des répercussions dans le quotidien scolaire, répercussions dont les concepts soulignés sont l'illustration.



#### A. L'individualisme et le consumérisme

La première problématique qui se pose à l'école est la question de l'individualisme et du consumérisme. La société en général en est le théâtre évident depuis de nombreuses décennies maintenant. Il est par conséquent naturel que l'actualité de l'école et de

l'enseignement en soit également marquée. Un exemple frappant à cet égard est la problématique des inscriptions qui illustre ce fort besoin d'un service optimal pour son enfant, à travers par exemple des slogans comme « je veux choisir librement l'école de mon enfant ! ». On retrouve cela de manière plus générale dans les comportements consuméristes des familles par rapport à l'école et la réponse de certains établissements développant de véritables stratégies de marché. A la Sainte-Famille, on est très peu confronté à des parents envahissants ou consuméristes. Au contraire, l'origine, la langue et le niveau social des parents font qu'ils sont très discrets, voire absents de la relation avec l'école. Mais ce n'est pas pour autant que l'école est épargnée par cette dimension individualiste de la vie actuelle.

Comment donc cet axe se décline-t-il au quotidien dans l'école ? Par les concepts de « revendications », d'« isolement », d'« attentes », d'« insatisfactions », d'« incompréhension » ou de « séparations », le schéma illustre une société qui est segmentée et découpée, où les gens ne se croisent pas, ne se connaissent pas forcément, où les gens aussi se positionnent de manière individuelle, avec des attentes, des revendications, des droits, mais finalement peu de responsabilités et de devoirs.

D'une certaine manière, l'école est de plus investie de la mission consistant à palier cette situation. Elle doit « contribuer à former des citoyens actifs, responsables et capables de s'insérer positivement dans notre société »<sup>1</sup>. Le hic ? L'école secondaire est construite exactement comme la société : comme un ensemble découpé en heures de cours, en classes, en sections, en bâtiments, en implantations. De ce fait, les acteurs (profs comme élèves) ne se rencontrent pas forcément, ne se croisent pas et ont peu d'espace-temps pour discuter, pour prendre la mesure de ce que vivent les autres ou pour avoir une vue un peu globale de la vie de l'école.

Les élèves ne se connaissent ainsi pas forcément d'une classe à l'autre. Ils sont isolés en sections, selon les cours qu'ils suivent, les bâtiments qu'ils fréquentent lorsque les écoles sont divisées (ce n'est pas le cas chez nous). Il y a en outre très peu d'espaces de convivialité entre eux, de temps pour aller contre cette segmentation. A leur niveau, les profs sont confrontés au même genre de situation : ils ont leurs heures de cours, leurs branches, leurs degrés, leurs sections, leurs locaux et, à part trois ou quatre fois par an pour les conseils de

---

<sup>1</sup> Comme nous l'indique par exemple le décret mission.

classe, la pratique est plutôt de se croiser rapidement dans la salle des profs. Mais des rencontres d'une « communauté éducative » qui gère et éduque ensemble un groupe de jeunes, il y en a très peu, à la Sainte-Famille comme dans la plupart des établissements scolaires. Certes il y a des sections qui ont trouvé des solutions, en s'arrangeant par exemple pour avoir des heures de réunion hebdomadaires, mais il s'agit là d'exceptions.

A travers la problématique de l'individualisme à l'école, le schéma illustre donc d'abord des individus en attente par rapport à l'école mais sans forcément se sentir responsables de son bon fonctionnement, il témoigne ensuite d'une structure qui a tendance à les séparer, les diviser, et par conséquent à rendre difficile la construction de collectifs qui pourraient inverser le processus individualiste, il indique enfin que l'école est grandement dépourvue de moyens permettant d'assumer efficacement la mission consistant à palier l'individualisme ambiant.

## **B. Les replis communautaires**

Le deuxième axe de notre schéma est celui des replis communautaires dont l'école et la société peuvent parfois être les témoins. Est-ce surprenant ? Le repli communautaire le plus quotidien dans l'école est celui des « profs » et des « élèves ». Ce repli se vit en effet à de multiples moments quotidiens. A chaque sonnerie en fait, chacune des communautés se replie sur elle-même : les élèves causent entre eux à l'intercours (où tentent d'aller aux toilettes), les profs se croisent entre deux portes ou dans les couloirs, les élèves prennent le contrôle de la cour de récréation ou des toilettes, les profs s'engouffrent dans l'« antre » de la salle des profs ou vont fumer une clope sur le trottoir... Et puis le dialogue reprend : avec plus ou moins de difficultés, les profs reprennent le contrôle de la classe, reprennent le contact de la relation avec les élèves.

Ce quotidien fait de moments de replis sur les communautés de profs et d'élèves et de moments de parcours ensemble dans le cadre des cours, c'est l'école... et tous y trouvent en général un certain équilibre. A certains moments toutefois, un événement survient et le repli se durcit : une dégradation a lieu dans une classe de troisième et un professeur rentre dans la salle des profs, excédé. Solidaires, les profs réagissent : ils se soudent, vont « faire bloc » et, par la force du collectif, montrer aux élèves qu'il s'agit là de quelque chose de grave. Les élèves de leur côté réagissent le plus souvent de la même manière : Ils font « bloc » dans la

loi du silence. Ils se désinvestissent du dialogue, ce qui aboutit à une situation de « face à face », de dialogue de sourds qui dure parfois très longtemps. Cet exemple peut sembler un peu extrême, mais il illustre ce qui est en fait le quotidien de l'école : la vie de deux communautés qui parfois se rencontrent, parfois se replient, parfois trouvent l'équilibre et parfois souffrent.

Aussi surprenant est peut-être le deuxième repli communautaire de l'école : ce qu'on appelle le « décrochage ». Le décrochage se présente souvent comme un repli vers la communauté de la rue : l'élève ne vient plus à l'école, il va ailleurs et cet ailleurs est très rarement sa famille mais un endroit extérieur où il va chercher une place, de l'espace. Il y a aussi l'élève qui vient à l'école mais qui a majoritairement décroché des activités et relations qu'elle propose, en particulier des relations avec les adultes. Cette seconde forme de décrochage est beaucoup plus fréquente et se traduit par une diminution d'efficacité des apprentissages, des problèmes de respect fréquents, voir une augmentation des dégradations d'une école vécue comme « étrangère ». Cette seconde forme de décrochage se double parfois d'un décrochage sur la communauté du Net : l'élève passe sa soirée et sa nuit devant son PC. Il est épuisé lorsqu'il arrive en classe, dort souvent et, si ce n'est pas le cas, a de réels problèmes de concentration. Ce décrochage passif, en plus d'être assez fréquent tant les élèves disent souvent s'« embêter » à l'école, peut aussi être aussi le tremplin vers un décrochage plus « concret ».

Sur le schéma apparaissent ensuite tous les *replis culturels et religieux* dont on parle souvent dans les médias. Il y a la question des vêtements. Il y a le port des tenues religieuses dont le voile n'est qu'un exemple parmi d'autres. Il y a aussi le port des vêtements provocants qui, par leur impudeur apparente, répondent souvent « en miroir » aux vêtements religieux. Il y a la question de la nourriture à l'école, la question de la mixité qui se pose dans les bâtiments, dans les cours, dans les travaux de groupes et dans les cours de gym où elle est fréquemment évoquée. La question, celle des projets de vie, peut elle-aussi être très aigüe. Chez les filles, il peut en effet y avoir un gros décalage entre ce que la culture de l'école attend des élèves et leur communique (faire des études, trouver un travail) et puis ce que par moment elles peuvent ressentir dans leur culture d'origine (se marier rapidement et avoir des enfants). Si cette problématique est loin d'être une généralité, elle est cependant

suffisamment fréquente pour qu'on la souligne. Il y a encore cette autre thématique de la question de la difficile ouverture à certains contenus des cours de science.

Il y a enfin les replis communautaires plus communément entendus sous la rubrique des comportements racistes. Il s'agit ici bien évidemment de tous les comportements verbaux et non verbaux qui accentuent les discriminations entre ethnies et groupes sociaux tels que les insultes, les moqueries, les regards, les violences physique ou menaces... Mais il s'agit aussi de certains événements qui débutent pour des motifs étrangers au racisme et qui se développent ensuite selon ce qu'on pourrait appeler la « logique des familles » ou « des ethnies ». C'est le cas par exemple de deux élèves se battent pour une raison quelconque. Ce qui se passe régulièrement dans ce cas, c'est que l'un d'entre eux appelle son cousin, l'autre son frère et, avec la surenchère, c'est finalement toute la communauté « black » par exemple contre la communauté turque de l'école qui se retrouve à l'extérieur pour faire un « face »<sup>2</sup>. Cet événement n'est pas a priori un événement raciste : les élèves se battent très souvent pour des raisons beaucoup plus pragmatiques. Mais la situation évolue bien souvent en suivant une logique familiale selon laquelle, avant de discuter, on va défendre son frère ou son cousin et, si on n'a pas de frère ou de cousin commun avec l'opposant, la situation évolue tout naturellement en repli ethnique, ce qui fait qu'elle sera « racontée » en termes de racisme.

### C. Les violences

Ce dernier exemple nous amène tout naturellement à aborder la troisième grande problématique qui se pose à l'école : celle des *violences multiples*, et dont il n'est pas nécessaire de préciser qu'elle est (du moins en partie) fortement médiatisée. Commençons par donner raison aux médias : il y a énormément de violences dans les écoles. Mais précisons tout de suite que ce n'est pas forcément sous les formes en général véhiculées. Les violences sont en effet présentes dans les écoles sous des formes aussi diverses que pas toujours pressenties.

Il y a certes les violences physiques évidentes. Chez nous, on parle ainsi du « matage » : un jeu qui consiste à se mettre à dix sur un onzième et à le frapper... « pour jouer ». Il y a également les bagarres, qui peuvent elles-aussi commencer par un jeu, mais qui ont

---

<sup>2</sup> Entendez un « affrontement qui peut dégénérer en bagarre ».

immanquablement leur source dans de mauvais regards, de mauvaises paroles... Il y a les vols, prémédités ou non, les différentes de formes de racket, les destructions, les déchets jetés sur la cours ou dans les bâtiments, etc.

Il y a bien évidemment les violences verbales qui, plus fréquentes que les violences physiques, en sont souvent le tremplin. On entre ici dans un domaine assez subjectif. La violence verbale de l'un n'est pas celle de l'autre, en particulier si le premier est élève et le second professeur. La violence verbale des élèves passe en général par un langage « cru », de la rue, plutôt « cash » et est de ce fait rarement dissimulée. La violence verbale des professeurs est décrite par les élèves comme un « abus de pouvoir » consistant à les « casser » devant les autres, à leur répondre sans les écouter voire à s'énerver de manière injuste sur eux. A cet égard, il n'est pas anodin de souligner que la relation « prof-élève » ou « éducateur-élève » paraît souvent difficile à « conquérir » : « *Je dois conquérir mon rôle tout le temps* », disent certains. Et les élèves de répondre : « *les profs ne nous respectent pas, ils abusent de leur autorité* ». De ces problèmes relationnels naissent des « cycles négatifs » dont il est parfois difficile de sortir.

Et puis il y a les violences dont on soupçonne moins souvent l'existence. C'est le cas par exemple de l'« exclusion » dont sont victimes certains élèves qui ne portent pas les bons vêtements, ne fréquentent pas les bons endroits ou n'ont pas les bons copains. C'est le cas également de toutes les violences opposant les adultes de l'école entre eux : rumeurs, moqueries, jalousies, « battons » mis dans les roues de certains projets... Il faut aussi faire une place aux violences faites par le rythme même de l'école aux besoins des adolescents. Etre assis derrière un bureau à regarder un tableau et un adulte parler est en effet bien loin des aspirations naturelles d'un adolescent ou d'une adolescente qui aspire au contraire à s'exprimer, se défouler, se frotter à la réalité... Il ne faudrait pas enfin oublier toutes violences plus structurelles telles que l'espace des couloirs, la lumière des locaux, le bruit omniprésent dans certains bâtiments à la mauvaise acoustique, l'isolement de certaines classes ou de certaines sections...

Dans ce chapitre des violences structurelles, on pourrait encore souligner l'énorme pression qui repose sur les élèves par rapport à leur réussite scolaire et sociale, réussites face auxquelles ils ressentent souvent un sentiment d'injustice. Il y a en effet une perte de crédibilité de l'école dans le sens où, même quand il y a diplôme, il n'y a pas forcément



emploi, et encore moins si notre tête n'a pas le profil. En outre, il est des écoles dont on se dit qu'elles ne sont pas les bonnes pour l'avoir, ce diplôme. On pourrait enfin citer la violence d'une profession dans laquelle il n'y a pas de promotion possible, pas ou presque pas de reconnaissance du travail accompli, et si peu de moyens au vu des missions à rencontrer...

S'il y en a beaucoup, les violences à l'école n'ont donc pas forcément la forme que l'on soupçonne et ne sont pas forcément présentes là où on les attend. Certaines d'entre elles sont tendanciellement plus présentes dans les écoles dites défavorisées (c'est le cas des violences physiques « traditionnelles » par exemple), d'autres se marquent probablement plus dans les écoles plus favorisées (exclusion, moqueries, ...). Quant aux violences plus structurelles, elles semblent malheureusement fort présentes quels que soient l'identité et le contexte de l'établissement.

### **III. Stratégies en milieu multiculturel : deux dimensions liminaires**

Ce détour par les problématiques de l'école montre que la situation actuelle est loin d'être aisée. En réponse à cela, la suite du texte vise à mettre en évidence certaines stratégies concrètes développées dans notre établissement. Au préalable, précisons encore cependant quelques éléments de « lecture » des phénomènes sociaux en milieu multiculturel.

#### **1. Etre allochtone : un mariage « mixte »**

La première de ces considérations importantes a trait à l'identité des personnes allochtones. On stigmatise souvent les jeunes allochtones comme provenant d'une culture différente, traditionnelle, dont la rencontre avec la culture belge pose problème. De ce point de vue les « étrangers » sont souvent décrits comme « violents, autoritaires, machos, paternalistes, endoctrinés par une religion du Moyen-âge, ... » Il est d'ailleurs assez étonnant de voir que souvent ces descriptions proviennent de personnes qui vivent au contact d'allochtones, mais qui ne les ont pas forcément « rencontrés » sur le plan culturel. Il est bien sur évident qu'elles sont systématiquement renforcées par le traitement médiatique des faits divers et des événements relatifs à l'islam.

Dans cette vision évidemment « réductrice », l'objectif de l'école (et de la société) devient d'arracher les allochtones à leur culture traditionnelle d'origine, de les « intégrer » à notre (bonne) société occidentale et à son système démocratique. Cette vision s'appuie du coup sur une image (et des exemples) de l'« immigré » qui s'est « bien intégré », qui s'est émancipé de sa culture traditionnelle en adoptant les comportements occidentaux et qui a pu prendre dès lors une place active dans notre société.

Cette stigmatisation qui positionne les allochtones en « étrangers » d'un côté et en « émancipés » de l'autre me semble tout à fait impropre à rendre compte de la réalité. A suite d'Amin Maalouf<sup>3</sup>, il nous semble au contraire que chaque allochtone est en fait le théâtre d'un dialogue interculturel difficile. D'un côté il est « d'origine », il a grandi dans un milieu familial où la tradition de son pays d'origine est bien présente et qui véhicule du coup pas mal de valeurs et d'usages comportementaux différents de la société belge. Mais il est en même temps belge à part entière. Par sa scolarisation, sa vie dans la société, son contact avec les nombreux médias, il s'est imprégné de la culture de son pays de vie et cette culture est partie intégrante de sa personne. Pour décrire cette position d'Amin Maalouf, on pourrait dire que les allochtones ne sont pas à 100% « belges » ou bien 100% « étrangers », on ne dira pas non plus qu'ils sont 50% « belges » et 50% « étrangers ». On dira en fait qu'ils sont « 100% belges et 100% d'origine », qu'ils ont cette faculté de plonger à 100% dans la culture belge et à 100% dans leur culture d'origine.

Ce « potentiel allochtone » se confronte évidemment à la dure réalité du regard extérieur posé sur eux. Que ce soit ici en Belgique ou dans leur pays d'origine, ils sont reçus comme des « étrangers », des personnes qui sont d'« ailleurs » (et donc finalement de nulle part). Eux-mêmes ont d'ailleurs souvent du mal à se définir : plutôt belge ? plutôt d'origine ?

Dans cette situation, l'école peut aider les jeunes allochtones à clarifier ce dialogue culturel dont ils sont le théâtre. Il s'agit de contribuer à ce que les deux protagonistes de ce dialogue intérieur vivent harmonieusement dans un « mariage mixte » plutôt que d'accentuer le fossé qui les sépare. Laisser le jeune seul face au regard des gens comporte en effet des risques dont le premier est que le jeune fasse le choix de renoncer à l'une des deux cultures qui le constituent. C'est le cas de ces filles qui se voilent intégralement, ou de ces jeunes belges musulmans qui s'habillent de manière « très » traditionnelle (barbe, pantalon court...). Ils

---

<sup>3</sup> Notamment dans *Les Identités meurtrières* (Paris, ...)

expriment par là leur choix de s'identifier essentiellement comme « étrangers » à la culture belge. A l'inverse il y a aussi ceux qui ne veulent sous aucun prétexte être perçus comme « d'origine » et qui s'habillent plus à l'européenne que les européens, qui ont l'air plus bourgeois que les bourgeois.

Un second risque important est que les allochtones deviennent un peu schizophrènes, qu'ils développent parallèlement deux personnalités, deux références culturelles, deux visions du monde tout en ayant le souci qu'elles se rencontrent le moins possible. A l'Institut de la Sainte-Famille, la section « technicien chimiste » illustre bien cette position. Les élèves de cette section ont 16h de sciences par semaine, développent des qualifications évidentes de chimistes et sont très capables de les partager ou de s'insérer dans un milieu scientifique. Mais, si on leur demande comment le monde a été créé, beaucoup d'entre eux répondront en 6 jours et expliqueront avec une certaine gêne que la science se plante complètement.

L'individu allochtone est donc en lui-même le théâtre d'un mariage mixte et, pour éviter les risques qui viennent d'être décrits, toute stratégie en milieu multiculturel doit tenir compte de cette caractéristique.

C'est d'ailleurs d'autant plus important qu'il n'y a plus aujourd'hui que des situations multiculturelles. Comme le met en évidence tout un courant de la sociologie<sup>4</sup>, nous vivons aujourd'hui dans une société découpée en situations diverses : la famille, le sport, les loisirs (aussi différents que le cinéma, la plage, la danse contemporaine ou le yoga), les transports en commun ou les relations sur le net. Dans chacune de ces situations, la manière de se comporter, de se parler, d'interagir ou de se disputer varie et fait appel à des formes culturelles différentes. Ainsi donc aujourd'hui, un jeune ou un adulte utilisera un langage différents, portera des vêtements parfois différent, aura des attitudes différentes, bref portera une autre « casquette culturelle » selon qu'il est dans sa famille le matin, au travail ou à l'école en journée, dans les transports en commun entre les deux et avec ses potes le soir. La conséquence de cette situation liée à nos sociétés massifiées qui vivent en cellules et en réseaux, c'est tout simplement que chacun d'entre nous représente dans ses comportements une forme de « mixité culturelle ». La multiplicité des cultures n'est pas l'apanage des personnes issues de l'immigration. C'est le cas de chacun d'entre nous et, à

---

<sup>4</sup> Le courant dit de la « socio-économique des convention » dont Luc Boltanski et Laurent Thévenot sont des figures emblématiques.

l'école comme ailleurs, des stratégies peuvent avantageusement être mises en place pour que cette cohabitation se vive au mieux.

## 2. Islam / Occident : deux « systèmes » de société

Réfléchir à la multiculturalité, c'est d'abord réfléchir aux cultures qui construisent chacun d'entre nous. Mais, si la confrontation culturelle se joue intérieurement, on ne peut pas nier qu'il y a en même temps des confrontations entre groupes de cultures différentes, voire entre différents systèmes de société. Parmi ces confrontations culturelles rencontrées aujourd'hui, il semble important de dire un mot de deux références fréquemment en présence : le système occidental et le système musulman.

Si on la compare avec le christianisme dont l'Occident est issu, la religion musulmane a en effet certaines particularités qui ne sont pas sans impact sur le comportement des élèves à l'école. L'islam se présente en effet non seulement comme une religion, mais aussi comme un système de société qui comprend des droits, des usages, des identités... Cette particularité est probablement liée à son contexte de naissance : une communauté unie derrière un chef, en route vers un « monde meilleur » et confrontée à toute une série de problèmes de vie « intérieure » et « extérieure ». C'est de ce contexte-même que naîtra ce qu'il est convenu d'appeler la sharia. A partir du moment où les musulmans ont vécu en communauté, les sourates qui étaient récitées apportaient en effet un ensemble de lois qui, accompagnées des explications du prophète ainsi que de l'exemple de sa vie, constituèrent la référence de vie des collectivités musulmanes. Pour un musulman la sharia reprend donc l'ensemble des règles de la religion en même temps que l'ensemble des règles applicables à la société<sup>5</sup>. Ces règles sont très diverses. Elles concernent en même temps des comportements qui seront aujourd'hui très clairement associés à la religion : manière de prier, calendrier religieux, grand principe de respect et de vivre ensemble, etc. ; mais aussi des points relevant de la vie familiale, voire de la stricte vie sociale : rôle du père, manière de manger, manière de gérer un procès, règles d'héritage, gestion bancaire... ou encore manière de s'habiller.

Du fait de cette particularité, l'islam est en fait très comparable à notre société démocratique libérale contemporaine. Comme on le voit sur le schéma (voir page suivante),

---

<sup>5</sup> elle est en général traduite dans le fiqh : application de la sharia au contexte particulier d'un pays musulman

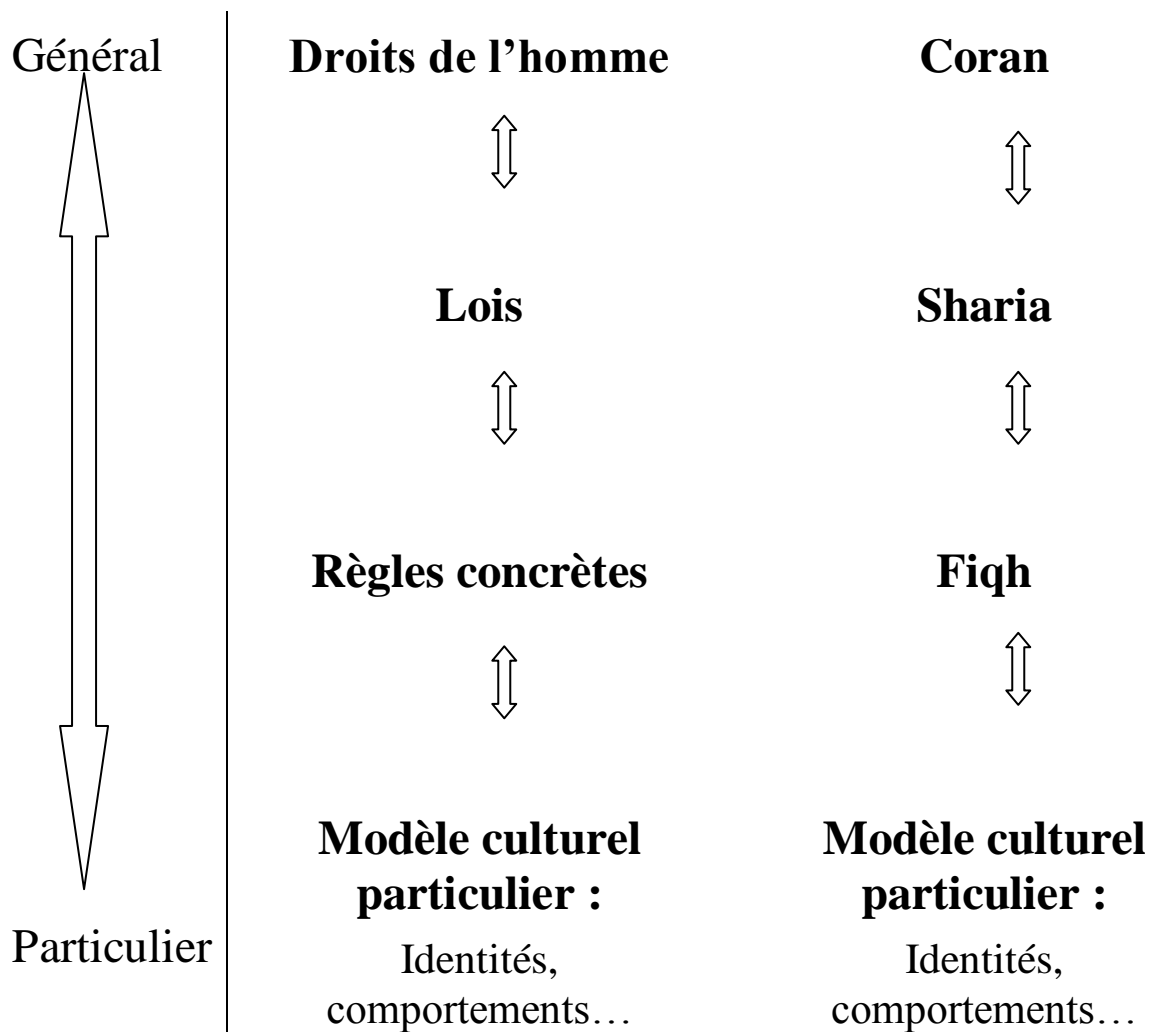
là où notre société se réfère ultimement aux droits de l'homme comme aux « universel » de référence, l'islam utilise le Coran comme référence universelle. Les universels du Coran se traduisent plus concrètement dans la Sharia là où les lois de chaque pays entendent concrétiser les droits de l'homme. A leur tour, la sharia d'un côté et les lois de l'autre se retrouvent dans un système de règle encore plus proche de la réalité sociale : les règles concrètes (par exemple les arrêtés royaux) d'un côté et le fiqh de l'autre. Cette hiérarchie « légale » se retrouve enfin en dialogue avec les usages et comportements des modèles culturels particuliers des sociétés où chacun de ces modèles de société se retrouvent. La comparaison ne s'arrête d'ailleurs pas là dans la mesure où, tout comme le système démocratique contemporain, le système musulman a montré une grande adaptation à des univers culturels extrêmement variés tout au long de l'histoire. En outre, par cette particularité l'islam se distingue assez fortement du christianisme qui, en tous cas aujourd'hui, ne se présente pas du tout comme un ensemble homogène de règles sociétales. C'est d'ailleurs précisément là ce qui pose régulièrement problème car, s'il est aisé d'imaginer deux religions (comme le christianisme) cohabiter dans un système laïc « ouvert », il est plus difficile d'imaginer deux systèmes de société cohabiter dans un même endroit alors qu'ils proposent des règles concrètes différentes.

Contrairement à ce qu'on pense généralement, ces deux systèmes partagent de nombreux points communs : existence de droits individuels, importance de la paix, du respect mutuel, de la solidarité (via des impôts), règles de légitime défense, règles de guerres... mais ils ont bien évidemment aussi des différences notables. Parmi ces différences entre le système musulman et le système occidental, on peut citer par exemple un contexte socio-économique complètement différent, une vision communautariste du côté musulman contre une version centralisatrice du système occidental ou encore une vision différente des relations hommes-femmes<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Voir à ce sujet E. Platti, *Islam, Ennemi naturel ?*, Paris, Editions du cerf, 2006.

## DEUX MODÈLES DE SOCIÉTÉ ET EN TENSION



Sans entrer trop loin dans le développement de cette riche comparaison. On peut cependant pointer quelques problèmes potentiels dans l'école issus de la confrontation entre ces deux systèmes. Serrer la main d'une femme, sortir dévoilée, s'adapter aux repas lors d'un voyage, faire des études supérieures pour une fille... sont ainsi autant de situations où le comportement attendu par l'école suggère autre chose que ce que semble dire la Loi religieuse<sup>7</sup>.

Face à ces comportements, je ne crois pas qu'il y ait lieu d'essayer de « démonter » ce système, ni d'en ternir les qualités aux yeux des élèves. Je pense qu'il est plutôt indiqué de permettre à tous les élèves (pas seulement les musulmans) de mieux le comprendre et de

<sup>7</sup> Nous utilisons ici le verbe « semble » à dessein. Les problèmes potentiels sont en effet systématiquement liés à certaines interprétations de la Loi religieuse, d'autres interprétations laissant au contraire penser qu'il n'y a pas un décalage aussi évident.

mieux saisir en quoi certains de ses éléments sont compatibles avec une vie en Belgique, et en quoi certains autres posent un problème de compatibilité évident. Je pense que c'est seulement sur cette base que les élèves allochtones pourront écouter sereinement leur dialogue intérieur afin d'accomplir le plus harmonieusement possible leur « mariage mixte ».

Il est maintenant plus que temps d'aborder la question des stratégies concrètes. Comme indiqué plus haut, les stratégies qui suivent ont la particularité d'avoir été mises en place dans notre établissement : l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet. En ces sens, elles n'ont évidemment pas la prétention d'être les seules possibles (il en existe » beaucoup d'autres). Il n'est pas dit non plus qu'elles porteront des résultats identiques dans tous les contextes scolaires, tant ceux-ci peuvent varier et dépendre de paramètres multiples. Elles se présentent cependant selon deux axes qui ont eux une certaine prétention « généralisante ». C'est-à-dire qu'il nous semble que toute stratégie en contexte multiculturel devrait idéalement s'articuler autour de deux moments : « faire connaître et reconnaître » d'abord, « construire une culture commune » ensuite.

#### **IV. Faire connaître et reconnaître**

Première étape : « faire connaître et reconnaître ». Faire connaître ce qui existe pour le montrer, en être fier, pour que les individus se sentent exister, se sentent reconnus dans leur identité et leurs spécificités. Ce travail, qui pourrait paraître naturel, n'est pourtant pas si spontané dans le secondaire tant les programmes laissent finalement peu de place aux identités individuelles. Les compétences travaillées en français, math, sciences, langues et autres ne supposent pas forcément de connaître les origines multiples ou les croyances spirituelles en présence. Si ce travail n'est pas spontané, il n'est pas pour autant difficile ou inaccessible. Dans de nombreux cours, le travail de certaines compétences permet en effet de mener des projets de rencontre, de donner la possibilité aux cultures de s'exprimer. Par des travaux écrits, des présentations orales, des invités ou des sorties, il est très accessible de donner la parole aux acteurs de la classe (élèves comme adultes) afin qu'ils parlent d'eux, de leurs cultures, de leurs croyances. C'est d'ailleurs d'autant plus aisé à mettre en place que les élèves sont souvent très demandeurs. Dans un contexte de respect mutuel, ils seront

presque toujours contents de partager une partie de leur identité avec les autres, et par la suite d'écouter ceux-ci en faire de même.

### ***Stratégies spécifiques***

Si ce travail est accessible dans presque toutes les branches, il y a cependant certains cours ou certains outils qui permettent de le faire de manière peut-être plus aisée. C'est le cas par exemple des cours convictionnels, et en particulier du cours de religion dans les écoles du réseau catholique. On pourrait voir là un paradoxe car le cours de religion catholique comporte quelque chose de « violent » par rapport aux élèves qui ne sont pas catholiques. Il exprime en effet implicitement que le catholicisme est « plus » digne d'être abordé que les autres croyances. Mais le cours de religion catholique, lorsqu'il est obligatoire et qu'il réunit par conséquent tous les élèves, comporte en même temps une qualité essentielle pour la thématique qui nous préoccupe : il met tous les acteurs autour de la table. S'il on ajoute à cela que les écoles catholiques ne sont plus jamais majoritairement catholiques, on se rend compte que ce cours est en fait une occasion très intéressante de mettre toutes les croyances (religieuses ou non religieuses d'ailleurs) en dialogue, de permettre à chacun d'être reconnu dans sa spécificité et d'encourager tout le monde à mieux comprendre les autres.

Mais « faire connaître et reconnaître » ne concerne pas que les cours. Il s'agit aussi d'inviter les cultures à se vivre et se montrer dans l'école. Cela peut se faire lors de certains événements multiculturels où, par la nourriture comme par les chants, la danse ou les vêtements, voire encore par des lectures ou des expositions, on peut mettre les différentes cultures à l'honneur. C'est le cas aussi d'événements religieux comme le carême, le Ramadan, Noël, l'Aïd... Lorsque les gens le désirent, ces événements permettent à une communauté religieuse de partager avec les autres certaines des spécificités qui la construisent.

On peut également pointer un projet bien connu : le « LCO » ou « Langues et cultures d'origine ». Ce projet a deux volets qui consistent d'une part à donner des cours de langue d'origine en parascolaire et d'autre part à collaborer dans les cours sur des questions de cultures d'origine et de cultures comparées. Dans notre école, il y a ainsi un professeur qui est payé par l'ambassade du Maroc et qui collabore avec certains enseignants sur des



thématiques multiples : sciences, médecine, architecture, religions, philosophie... Ces thèmes vont faire l'objet de projets communs dans lesquels le professeur de culture d'origine apportera des éléments liés à la culture marocaine ou maghrébine par exemple et le professeur de base investira lui plutôt les autres cultures présentes dans la classe. Le but sera bien entendu d'associer également les élèves à ces explorations culturelles, pour s'appuyer sur leurs ressources tout comme pour les « mettre en chemin ».

L'intérêt du LCO est multiple. La partie « cours de langue d'origine » permet tout d'abord d'accroître la maîtrise de la langue d'origine comme celle du français<sup>8</sup>. La partie « culture d'origine et cultures comparées » permet quant à elle de faire connaître et reconnaître les différentes cultures en présence. L'ensemble du projet valorise ainsi les élèves en leur montrant que leurs cultures sont dignes d'être mises en avant au point qu'un professeur y consacre la totalité de son temps.

Bref, que ce soit dans les cours, dans d'autres événements d'école ou encore dans le LCO, inviter les cultures dans l'école est une première étape incontournable. À l'inverse, si les élèves ont l'impression (consciente ou pas) que leurs cultures ne sont pas les bienvenues dans l'école, ou s'ils ont l'impression qu'elles n'ont pas le droit d'y être vues et connues, cela constituera bien évidemment un terrain favorable aux replis communautaires.

### ***Positionner l'école***

Dans cette volonté de « faire connaître et reconnaître », il y a une position à ne pas oublier : la position culturelle de l'école. « Inviter les cultures dans l'école » ne veut en effet pas dire que les élèves doivent venir tous les jours habillés de manière traditionnelle. L'important, c'est d'avoir des moments où la tradition est la bienvenue dans l'école et que parallèlement l'école clarifie ses attentes culturelles, quitte à ce que ce soit en opposition avec ces cultures d'origine. Du point de vue vestimentaire, notre règlement interdit par exemple le port du voile comme d'autres vêtements traditionnels. Pour ce faire il stipule que la mission de l'école est d'amener les élèves à développer des usages comportementaux leur permettant de prendre une place active dans notre société et que c'est pour cette raison qu'on demande aux élèves qui portent le voile de l'enlever lorsqu'elles sont à l'école. Mais elles peuvent le remettre si l'on sort de l'école pour une activité ou l'autre, excepté si les règles

---

<sup>8</sup> Comme beaucoup d'études le montrent, nous nous structurons notamment par la langue et, lorsque nous comprenons mieux la nôtre, nous sommes du coup d'autant plus capables de nous en approprier d'autres.

de cette activité stipulent de l'enlever ou si le type de voile porté pose des problèmes pratiques<sup>9</sup>. L'idée qu'il y a dans cette position n'est pas de demander aux élèves d'enlever le voile parce que le voile est « mal », parce que ce serait quelque chose à bannir. On demande d'enlever le voile parce que c'est la mission de l'école d'amener les élèves à s'approprier une culture qui pour le moment est nécessaire à leur épanouissement dans la société.

Ainsi posé, le débat est très différent d'une situation où le voile est interdit sans discussion, comme dans de nombreuses écoles dont le règlement stipule « qu'il faut enlever tous les couvre-chefs ». Cette position est aussi très différente de celle qui interdit le voile en avançant que « c'est le symbole de l'inégalité entre l'homme et la femme ». La position développée à l'ISF peut être difficile à vivre pour les élèves, mais elle ne dévalorise pas forcément leurs cultures d'origine. Elle indique qu'il y a des situations où celles-ci n'ont pas à s'exprimer prioritairement, et d'autres où au contraire elles sont plus que bienvenues<sup>10</sup>.

Que cela concerne les cultures des élèves, celles des professeurs ou celle de l'école, faire connaître et reconnaître est une partie indispensable du vivre ensemble en contexte multiculturel. C'est indispensable car cela permet à tout le monde de se sentir exister, de se sentir digne. C'est aussi le préalable au deuxième volet des stratégies que nous allons aborder : le volet consistant à construire une culture commune.

## **V. Construite une culture commune : le projet de l'école citoyenne**

« Faire connaître et reconnaître » apparaît en effet insuffisant pour vivre harmonieusement dans un contexte multiculturel. Pour avancer, il est également nécessaire de construire ensemble ce socle culturel qui permet de « faire groupe », de constituer une collectivité dont les acteurs sont soucieux les uns des autres.

Il est bon de préciser ici qu'on ne construit pas une culture commune sur une « table rase ». Dans toutes les écoles, il y a une histoire, des particularités, des activités, des locaux, des

---

<sup>9</sup> C'est le cas dans certains règlements de lieux fréquentés en dehors de l'école. Quant aux problèmes posés par le voile lors de certaines activités, ce n'est pas vraiment le voile en lui-même qui est en question, mais bien les manières de le mettre. Un voile avec aiguille ne sera ainsi pas indiqué au cours de gym, un voile inflammable dans un laboratoire, etc.

<sup>10</sup> Sans aller plus loin dans ce difficile débat, notons que ce n'est pas à nos yeux la seule position possible. Pour aller plus loin dans cette discussion, le lecteur pourra se référer à notre article « e » disponible sur le site <http://isfconcit.jimdo.com> .

sections qui sont imprégnées de cette culture d'école. Pour contribuer à la construction d'une culture commune, il sera incontournable de s'appuyer sur ces caractéristiques de l'école bien plus que les combattre. Le but sera aussi de mettre en valeur ces qualités, de contribuer à un sentiment de fierté des élèves par rapport à leur école. A ce sujet, il ne faut pas sous-estimer le potentiel de fierté des élèves par rapport à leur école. L'école n'est pas condamnée à être perçue comme un lieu « froid », « sans liberté », où « on s'embête » et « dont on attend la fin pour être libre ». L'école peut développer son potentiel pour être perçue le plus possible par les élèves comme un espace d'épanouissement. Ce travail sera en outre d'autant plus important qu'on se situe dans une école dite « défavorisée » qui incarne bien souvent, aux yeux des acteurs extérieurs comme intérieurs à l'école, cette image d'une « école poubelle », dont on a peur, qui ne prépare pas à un avenir réussi, etc.

Construire une culture commune prendra des formes différentes selon les contextes. Mais encourager cette construction pourra aussi se faire de bien des manières. Beaucoup de stratégies différentes permettent en effet de partir des caractéristiques de l'école pour permettre aux acteurs (élèves et adultes) de faire des projets ensemble, de les valoriser, d'en être fiers et de s'appuyer dessus pour faire avancer la collectivité. Parmi ces nombreuses stratégies, nous développerons ici un projet particulier : celui de l'école citoyenne. Ce projet, mis en place depuis 4 ans à l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet, a ceci d'intéressant qu'il permet de construire cette culture commune tout en répondant aux autres défis de société présentés plus haut.

Avant d'en aborder la présentation concrète, indiquons encore que le projet de l'école citoyenne n'est pas spécifique à la Sainte-Famille. Plus de 30 écoles et institutions ont déjà mis en place des dispositifs similaires en Belgique<sup>11</sup>, notamment sous le coaching d'un psychopédagogue hennuyer du nom de Jean-Luc Tilmant<sup>12</sup>, lui-même s'inspirant essentiellement de travaux et d'expériences françaises comme celles de Fernand Oury, Jacques Pain ou Bernard Defrance.

---

<sup>11</sup> Ces écoles et institutions se regroupent dans le Mouvement des Institutions et des Ecoles Citoyennes (MIEC). Aujourd'hui plus de 50 en communauté française, ces écoles ou institutions ont en commun de mettre en place des dispositifs de citoyenneté active dans les écoles à partir d'une même charte. La plupart d'entre elles vivent le projet de l'école citoyenne.

<sup>12</sup> Voir à ce sujet Jean-Luc Tilmant, *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique ?*, Vignieux Matrice, 2007.

### **A. Première étape : construire la Loi ensemble**

L'école citoyenne est un projet qui s'appuie systématiquement sur un même socle : la construction de la Loi. Cela se passe en septembre, dans chacune des classes de l'école on se réunit sous l'animation de deux adultes. Le but de cette réunion est de répondre à la question « comment vivre ensemble dans le respect ? ». C'est le « miniforum ».

En réponse à cette question, chaque classe va faire des propositions d'idées, de règles qui vont être notées sur un ou plusieurs panneaux. Chaque classe proposera aussi un volontaire pour participer à la synthèse qui suivra. Cette synthèse consiste en fait à reprendre les idées qui sont communes à toutes les classes et, avec les élèves volontaires, à trouver des formulations qui synthétisent le mieux possible les demandes, propositions et sensibilités des différentes classes. Les autres propositions ne seront pas oubliées. Elles pourront être prises en compte d'une autre manière, mais ne figureront pas dans la nouvelle Loi.

Le fruit de la synthèse est une de trois ou quatre règles. Ces phrases serviront de base pour la réalisation d'une affiche qui servira de référence en termes de respect pour toute l'année.

Quel que soit l'endroit où la construit, l'affiche de la Loi a pratiquement toujours le même contenu. Elle comprend l'interdit de la violence physique, l'interdit de la violence verbale, le respect du matériel et l'interdit du vol. Elle condamne aussi souvent le racisme ou encourage à vivre dans la différence. Parfois, ces grands universels s'accompagnent de règles plus précises comme par exemple l'interdit de consommer des drogues, ou le respect de l'environnement. L'important dans la construction de la Loi, ce n'est pas que des règles « nouvelles » soient inventées par les élèves, ou que l'on « remplace » le règlement d'ordre intérieur (ROI) existant. L'important est que la formulation des règles de respect dans l'école viennent des élèves, qu'ils se rendent compte que ces règles sont faites par eux et pour eux, qu'ils se sentent engagés à les respecter et que le résultat de ce travail puisse dès lors être utilisé le plus souvent possible pour travailler le respect mutuel dans l'école.

### **B. Deuxième étape : vivre ensemble avec notre Loi**

Car construire la Loi n'est pas tout, il s'agit ensuite de vivre ensemble cette Loi. Cette deuxième étape va commencer par la célébration de la Loi. Chants, danses, sketches, vidéos... la fête de la Loi, que l'on appelle souvent « Forum », peut bien évidemment prendre des formes variées. Dans certains établissements elle est plus festive, dans d'autre

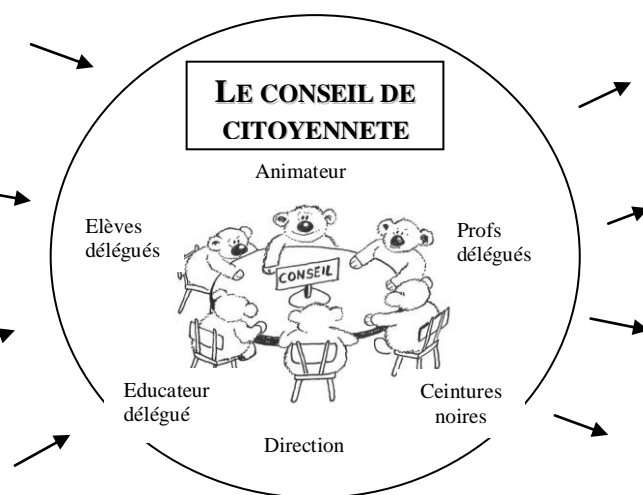
plus calme. Parfois elle s'accompagne de boissons et de nourriture, parfois pas. Dans certaines écoles il n'est même pas possible qu'elle se passe « en une fois », tant le manque de local de taille se fait sentir. Mais, au-delà des contraintes et particularité de chaque établissement, la fête de la Loi est surtout un moment de réunion et d'union, retraçant la construction de la Loi (par exemple via un powerpoint), dévoilant la nouvelle affiche et son contenu, exprimant son importance et marquant symboliquement l'engagement à la respecter tous.

Dans certains cas, le forum sera aussi l'occasion de donner de la place aux différentes identités de l'école à travers les spectacles et animations proposées. Il pourra aussi être un moment cathartique : un moment où, dans le respect, la joie et la bonne humeur, on se défoule « un bon coup » avant de se lancer dans une année où, somme toute, on n'aura finalement pas beaucoup l'occasion de le faire.

### C. Le conseil de citoyenneté

C'est que la fête de la Loi est aussi un moment de transition vers la deuxième partie de l'année citoyenne. Dans cette deuxième partie, l'ensemble du projet va s'articuler autour d'un organe qu'on appelle le conseil de citoyenneté. Pour que la transition s'accomplisse, il sera donc nécessaire de construire les acteurs de ce conseil. Cela se fera naturellement par le biais d'un moment collectif et important supplémentaire : les élections.

Le conseil est le lieu central de tout le projet dans la mesure où, en l'absence d'événements fédérateurs importants, il va continuer à faire vivre le collectif de l'école et ses engagements. Pour ce faire, on va commencer par organiser des élections afin d'avoir des représentants de tous les acteurs de l'école. Le conseil comprendra ainsi des représentants des élèves (un par année), des représentants des profs (un par degré), un représentant des éducateurs, la direction et un animateur<sup>13</sup>.



<sup>13</sup> Le conseil comprendra aussi les élèves « ceintures noires ». Faute d'espace, nous n'en parlerons pas ici. Pour plus d'informations à ce sujet, nous invitons le lecteur à se référer au site <http://isfconcit.jimdo.com> ou à

Composé de tous ces acteurs, le conseil va se réunir une fois par semaine minimum. A la Sainte-Famille c'est le mardi en 8<sup>e</sup> heure. Les horaires sont conçus pour qu'à cette heure de cours en principe tous les acteurs de l'école soient « libres à l'horaire ». Cela veut dire qu'ils n'ont pas cours et sont susceptibles d'être invités au conseil, marquant ainsi la possibilité du moment collectif. La réunion du conseil est donc fréquente, une fois par semaine, et elle dure 1H15. C'est là un élément fondamental du projet car cette régularité et ce volume horaire avec lesquels les acteurs de l'école se rencontrent permettent un réel travail, donnent une réelle marge de manœuvre au conseil. En outre, le conseil relayera régulièrement certaines discussions « vers l'extérieur », ce qui entraînera l'organisation de réunions supplémentaires comprenant certains membres du conseil et d'autres acteurs de l'école.

Mais quelles sont les missions de ce « conseil de citoyenneté » ? Et bien elles sont multiples.

### 1. Gérer la Loi dans les situations difficiles

C'est la première mission du conseil. Elle consiste, dans certains cas difficiles ou particulièrement importants, à recevoir les acteurs concernés et à chercher avec eux des manières de « réparer » les problèmes rencontrés. Lorsque le conseil reçoit un élève pour des problèmes de respect, c'est tout d'abord l'occasion de l'accueillir, de lui présenter les différents acteurs en présence (c'est souvent impressionnant de se présenter devant tout ce monde) et de lui faire comprendre que le conseil ne cherche pas à le condamner ou à le stigmatiser, mais à lui permettre de réparer et de retrouver une situation saine dans l'école. En d'autres termes, le premier enjeu de ce genre de situation est que l'élève prenne conscience de la bienveillance de la démarche.

Une fois accueilli, l'animateur exprime à l'élève reçu comme aux membres du conseil les faits qui sont reprochés. L'élève a alors la possibilité de reconnaître les faits (ou pas), d'en préciser certains, voire encore d'en expliquer les motivations. Il s'en suit une discussion au cours de laquelle, avec l'élève et les membres du conseil, le but sera d'identifier les problèmes, de prendre conscience de leur gravité, et surtout de réfléchir ensemble aux meilleures manières de les réparer. Parfois, la discussion sera courte et les réparations

aisées à trouver, parfois on demandera à l'élève de ressortir pour réfléchir et le conseil réfléchira de son côté, d'autres fois encore on enverra certains élèves pour « coacher » l'élève dans sa réflexion personnelle pendant la discussion collective du conseil. Systématiquement on fera des propositions, et ces propositions ne seront jamais contraignantes. Le but sera de montrer que, ensemble, on trouve de meilleures solutions que tout seul et d'amener l'élève à être le partenaire de sa « reconversion ». Mais voyons plus concrètement ce que cela peut donner.

### ***L'affaire des pétards qui explosent***

L'histoire se déroule fin novembre-début décembre 2010. A cette période, les fêtes de fin d'année approchent avec leur lot de réjouissances. Dans notre école, cela a régulièrement pour conséquence d'entraîner une sorte d'« épidémie de pétards » qui explosent dans la cour de récréation (il ne faut pas confondre avec ceux que l'on fume, c'est un autre problème...). Bref, fin d'année 2010, nous étions confrontés à ce genre de phénomènes : des pétards explosaient régulièrement dans la cour de récréation, devant l'école et jusque dans les toilettes où une jeune fille avait été blessée à la main. Le phénomène prenait d'ailleurs une certaine ampleur lorsque deux élèves de première furent pris sur le fait : Omar avait vendu deux boîtes de 100 pétards pirates à Emrah. « On tient enfin les coupables », se disaient pas mal de collègues dans la salle des profs. « C'étaient donc eux les « dealers » de pétards », souriaient d'autres.

Au conseil de citoyenneté, les deux élèves furent reçus et, dans la discussion qui suivit, on se rendit compte de deux choses. La première était qu'ils n'étaient absolument pas conscients des dangers de leurs petits jeux. « Oui, les pétards ça embête les profs, mais c'est pas bien grave. On sait les utiliser », expliqua ainsi Omar. La seconde était que les délégués et ceintures noires non plus ne semblaient pas se rendre compte qu'il y avait là quelque chose de problématique : « enfin, m'sieur, c'est qu'des pétards », disait Turan. « Où est vraiment le danger ? », rajoutait Sanae. Devant le décalage entre la position des adultes et celle des élèves, devant aussi l'importance de ce que risquaient les élèves et la dégradation de leur image auprès des professeurs, il fut décidé plusieurs choses. La première était que, aidés des élèves et profs du conseil de citoyenneté, Omar et Emrha réaliseraient un petit reportage vidéo sur les dangers des pétards. La seconde que, sur base de ce reportage, ils repasseraient dans les classes de 1<sup>ère</sup> pour s'excuser et partager les informations récoltées.

Caméra à la main pour l'un, scénario en main pour le second, simple suiveur pour le troisième, les membres du conseil accompagnèrent donc Omar et Emrah qui jouaient les reporters occasionnels. La première étape fut les urgences de Saint-Luc, la deuxième une rencontre avec un commissaire de police, la troisième un « micro-trottoir » dans les couloirs de l'école. Il fut enfin question de rencontrer la préfète de l'établissement. Le but du reportage : identifier les dangers des pétards qui explosent, autant du point de vue de la santé que de celui de la loi de l'école ou de du pays. Voir aussi que ce n'est pas quelque chose qui n'arrive qu'aux autres : beaucoup d'élèves de l'école avaient déjà eu des soucis de pétards.

Au terme du reportage, Omar et Emrah avaient compris. Ils avaient compris que les pétards étaient dangereux. Mais ils avaient aussi compris que l'école et le conseil étaient là pour eux, pour les aider à grandir, à « rester dans l'école » et à reconquérir une image positive. Enfin le conseil lui-aussi avait gagné quelque chose car il avait réalisé une vidéo montrant sa manière de fonctionner (c'était là un problème auquel on voulait justement répondre).

### ***Sarah et Soleima se disputent en classe***

Cette seconde histoire est une histoire plus que classique. Depuis plusieurs semaines, Sarah et Soleima se disputaient. Elles « se regardaient mal » un peu tout le temps ; elles disaient du mal l'une de l'autre « derrière leur dos », régulièrement elles éclataient et se jetaient violemment des « noms d'oiseaux » à la figure. Leur dernière explosion s'était déroulée au cours de math et, dans la grossièreté des échanges, Sarah s'était également emportée sur le prof qui essayait de les calmer.

L'histoire de Sarah et Soleima fut plus simple à résoudre. Après un conseil qui permit de leur faire échanger plus sereinement suivi d'une médiation le lendemain pour poursuivre le travail, elles firent au cours de math, non seulement des excuses mutuelles, mais aussi des excuses au prof et aux autres élèves pour leur comportement aussi grossier que dérangeant. Pour montrer leur bonne volonté et le fait qu'elles avaient compris, elles organisèrent également un diner de classe afin de rétablir un climat plus positif là où elles avaient au contraire plutôt cassé l'ambiance jusque là.



### ***Oignons et œufs pourris en 3A***

Notre troisième histoire est une histoire plus collective. Un vendredi où devait se dérouler un dîner de classe en 3A, on retrouva des oignons pourris et des œufs qui empestaient le local juste après la récréation de 11h. Sans élève pour assumer ces faits et nettoyer, le dîner fut annulé et, dans le courant de l'après-midi, on retrouva à deux nouvelles reprises les mêmes ingrédients aux effets odorants. La réaction des profs ne se fit pas attendre : ils firent bloc, condamnèrent l'événement, sommèrent les coupables de se dénoncer et expliquèrent aux témoins silencieux qu'ils se comportaient comme des complices. Les élèves répondirent pour leur part par ce qu'il est convenu d'appeler la « loi du silence » : « j'ai rien vu », « je ne sais pas », « c'est au coupable de se dénoncer », voire encore « je ne suis pas un chkum » (traduisez un traître) pour les plus courageux.

Pour sortir de l'impasse, on évoqua l'affaire au conseil de citoyenneté. Plusieurs déléguées s'exclamèrent alors « laissez-nous, on va s'en occuper ! ». « Pourquoi pas ? », se dirent les adultes, et les déléguées reçurent le lendemain un local pour discuter avec les élèves de 3A pendant l'après-midi. Elles rencontrèrent d'abord les filles, puis les garçons et, après un peu plus d'une heure de discussion, les coupables se dénoncèrent, décidèrent d'assumer et, coachés par nos chères déléguées, firent des propositions de réparation. Une semaine plus tard, l'affaire est déjà loin et la vie avait plus ou moins repris son cours en 3A.

Cette troisième histoire est exemplative d'une situation où le conseil de citoyenneté a un pouvoir tout à fait particulier. Lorsque la communauté des profs et celle des élèves sont « dos-à-dos » suite à un conflit particulier, le conseil est en effet un organe qui permet de « parler au nom de tous », de montrer l'exemple de la collaboration et de court-circuiter le face-à-face improductif. Certes cette méthode laisse une marge de manœuvre et des responsabilités aux élèves. Mais, lorsque ceux-ci sont bien encadrés, ils se démontrent bien souvent très efficaces dans les situations où les adultes ont au contraire les plus grandes peines à dénouer les problèmes.

### ***Convertir la violence***

Mais, quel que soit l'exemple évoqué, ce qui est très important à comprendre dans cette mission du conseil de citoyenneté, c'est que c'est un travail qui consiste à « convertir » la violence en quelque chose de positif. Quand deux élèves ne s'entendent pas, on peut leur

demander d'organiser un dîner de classe. Quand des élèves ont un problème parce qu'ils n'écoutent pas en classe on va essayer de les faire parler sur l'écoute... On va systématiquement utiliser l'incivilité comme un moyen de levier pour faire vivre l'école, pour créer des moments de convivialité des projets qui réunissent et font avancer. La conversion sera d'ailleurs « double » dans la mesure où il s'agira en même temps de convertir l'image négative du jeune en quelque chose de positif, de l'amener à rentrer dans un rôle différent et de s'y projeter positivement.

Le problème de toute une série de jeunes élèves n'est en effet pas de savoir quels sont les bons comportements et quels sont ceux qui posent problème. Le problème vient presque toujours de la manière par laquelle ils trouvent leur place dans le groupe. Etre « celui qui ose », « celui qui a une grande gueule », « celui qui n'a pas peur » ou « celui qui est cap' », cela procure une place et de la reconnaissance positive à beaucoup de jeunes ados. Prendre conscience des dangers de ce rôle et en sortir sont des défis compliqués, et c'est un des objectifs du conseil de citoyenneté que d'aider les élèves à les relever.

Certaines fois la « sauce prendra » et, en un ou plusieurs essais, les élèves arriveront à passer le cap et à grandir. D'autres fois ils n'y arriveront pas, voire ils décideront eux-mêmes de rester dans leur rôle de « caïd ». Dans tous les cas le conseil aura été utile car, par son action, il aura montré que toute l'école se préoccupe du destin de chacun des élèves. Il aura montré aussi que, à l'école, les élèves et les profs sont ensemble dans un même objectif : vivre dans le respect et apprendre.

## **2. Encourager les projets citoyens**

La deuxième mission du conseil consiste à encourager les projets citoyens. Cette mission se réalise de plusieurs manières. Il y a tout d'abord un travail de félicitations et de visibilité : par des passages en classe, par des communications orales mais aussi via des outils comme une revue d'école ou un site Internet, le but est de mettre à l'honneur les nombreuses dynamiques citoyennes. Projet de solidarité pour les victimes de catastrophe naturelle, pièce de théâtre de classe, voyage solidaire et autres expositions de photos, nombreuses en effet sont les dynamiques présentes dans l'école mais qui ne sont pas toujours connues des profs comme des élèves.

Il y a ensuite l'aide à l'organisation de projets. Via leurs délégués, il arrive que certaines classes ou certains groupes d'élèves demandent à réaliser des projets. En 2011, ce fut par exemple le cas d'une classe qui organisa une démonstration de foot freestyle, ou d'une autre qui organisa une séance de lecture et commentaires de textes en langue d'origine. Dans ce genre de cas, le rôle du conseil est de discuter de l'opportunité du projet en question, de réfléchir aux possibilités de mise en place et de « donner un coup de pouce » à sa bonne réalisation.

Le conseil va enfin concrétiser lui-même certains projets citoyens dans l'école. Parmi ceux-ci, citons par exemple les fêtes qui peuvent rythmer l'année citoyenne. Fête de la Loi, fête de fin d'année, ou plus généralement les différentes activités et moments nécessaires au bon déroulement du projet citoyen. Ce sont là des initiatives qui ne se cantonnent pas aux acteurs du conseil, mais qui seront souvent pilotées par l'intermédiaire de ceux-ci.

### **3. Discuter des problèmes d'école**

En partie liée à la deuxième mission, la troisième mission consiste à être un endroit de discussion et de concertation sur différents problèmes de l'école. Système des retards, projet de casiers, état des toilettes, usage des Gsm aux cours de récréation... Si le projet est pris au sérieux, multiples sont les problématiques pour lesquelles les délégués vont être sollicités. Par rapport à ces problématiques, le rôle des réunions du conseil sera de permettre la discussion, et parfois l'initiative. Le plus souvent il s'agira simplement pour la direction ou les autres adultes d'expliquer le sens d'une règle ou d'une manière de faire : « nous avons dû fermer les toilettes car des élèves ont provoqué une inondation et des dégradations qu'il faut réparer ». D'autres fois certains problèmes seront relayés aux acteurs responsables : « il n'y a plus de rideaux en 5B et cela pose problème ». Plus rarement il s'agira de mener un long travail impliquant des acteurs multiples et visant à changer une dimension du fonctionnement de l'école. Ce fut le cas en 2009-2010 pour le système des retards. Ce fut aussi le cas en 2010-2011 pour le « projet casiers ». Dans les deux cas, le conseil de citoyenneté a traité ces sujets en réunion, organisé des réunions supplémentaires avec d'autres acteurs, constitué des dossiers qui ont été transmis aux éducateurs et aux profs, retravaillé ces mêmes dossiers sur base des réponses et critiques, transmis à nouveau

à la direction ou au P.O. et enfin attendu le résultat final en espérant que quelque chose bouge.

Il faut bien comprendre que, dans le cadre de cette mission, le conseil ne possède aucun pouvoir réel. Par son collectif, il permet juste de faire émerger des projets qui ont un potentiel fédérateur et qui pourront donc être jugés pertinents par les personnes compétentes. Il faut également souligner que, parmi les nombreux problèmes soulevés par les élèves en réunion, seule une minorité pourra faire l'objet d'un travail de changement, tant le quotidien scolaire est quelque chose de complexe et souvent difficile à « bousculer ». La majorité des discussions se soldera donc sur une réponse négative temporaire ou définitive, mais l'important n'est pas là. L'essentiel est que, par la concertation et par certaines avancées conquises patiemment, le conseil entretienne le souci des problèmes de tous ainsi que le sentiment d'une école qui est en mouvement, qui est en marche avec les élèves comme partenaires.

#### **4. Accueillir les nouveaux élèves**

Dernière et moins fréquente mission du conseil : accueillir les nouveaux élèves. Il ne s'agit pas des nouveaux élèves en début d'année, mais de ceux qui n'ont pas reçu toutes les informations lors du lancement annuel du projet. Lorsqu'un élève arrive à l'école en novembre, janvier ou mars, il est ainsi accueilli au conseil. D'une part il se voit souhaiter la bienvenue, de l'autre on lui explique comment fonctionne l'école, quelles en sont les lois et quel est le rôle du conseil de citoyenneté.

#### **5. Des missions en concurrence ?**

Il faut noter que les missions du conseil sont en fait nombreuses au vu de la fourmilière que constitue une école comme la nôtre. Entre problèmes de respect, projets multiples et problèmes collectifs à résoudre, il n'est pas toujours aisé de faire l'ordre du jour du conseil de citoyenneté. Certes les problèmes de respect sont chez nous en diminution et cela « donne un peu d'air » mais, malgré la fréquence des réunions, force est de constater qu'il y a trop de travail pour le conseil de citoyenneté.

Pour éviter que les missions du conseil ne se fassent une concurrence négative, il est donc indispensable d'instaurer une hiérarchie entre elles. Dans le but de responsabiliser les élèves

plutôt que d'en faire des « clients », la première mission sera souvent d'abord de contribuer à faire respecter la Loi. Ce n'est qu'ensuite que les projets et problèmes collectifs pourront être traités correctement.

Cela dit, la gestion de la Loi entraîne intrinsèquement la constitution de projets citoyens dans la mesure où pratiquement chaque réparation est une sorte de mini-projet citoyen, dans la mesure aussi où la récurrence de certains problèmes fait émerger des pistes de solutions collectives. C'est ainsi que, la première année, les membres du conseil se sont rendus compte qu'ils recevaient essentiellement de jeunes garçons, pas forcément méchants, mais qui avaient envie de se mettre en évidence et de se défouler. Tout naturellement a alors émergé l'idée d'organiser notre première fête de fin d'année conjointement à toute une série d'ateliers. Foot, ping-pong, danse, chant... les ateliers se répartissaient sur les mois de printemps et la fête de mai visait à en visibiliser les résultats ou lauréats tout en marquant la fin de l'année citoyenne.

## 6. Et le rôle de la direction ?

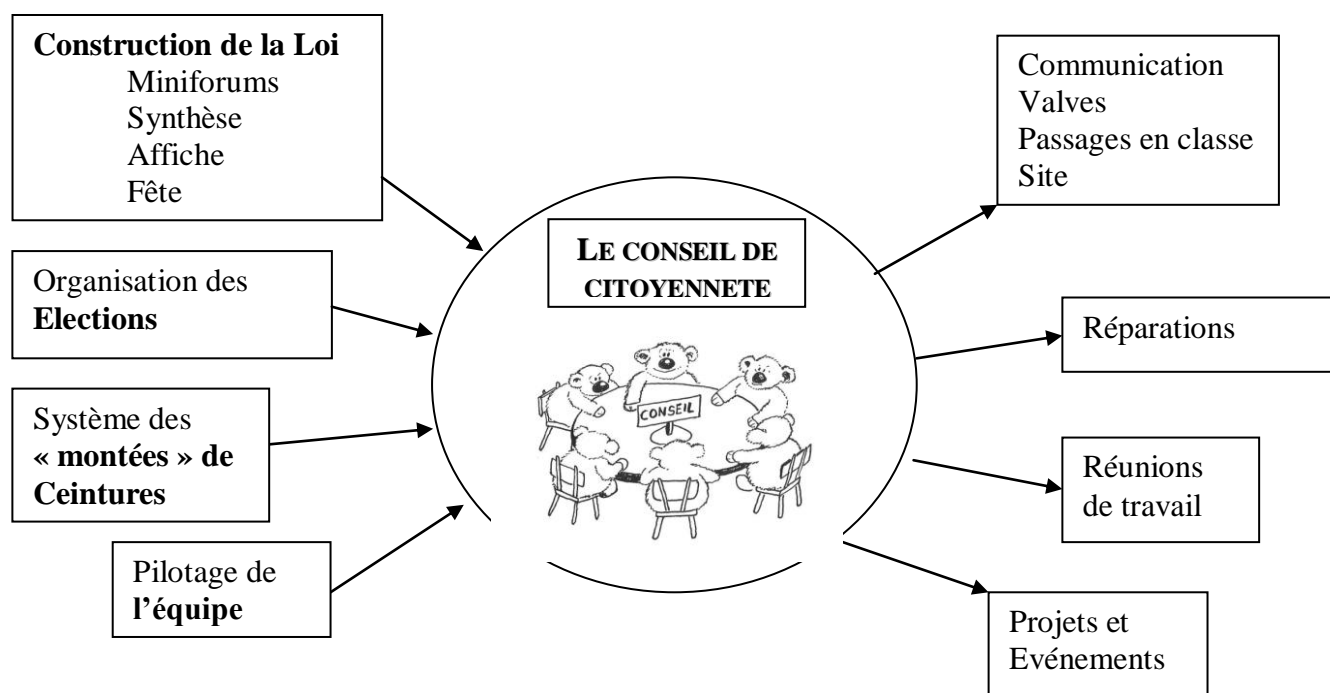
Terminons cette partie sur du conseil par un mot sur le rôle de la direction. La présence de la direction au conseil ainsi que la posture qu'elle prendra son en effet des aspects fondamentaux de la réussite du projet. C'est que le conseil n'est pas un organe complètement démocratique, tout comme l'école d'ailleurs. Le conseil est un organe de représentation et de concertation dans un univers où existent des relations hiérarchiques et dans lequel ces relations sont en principe dominées par la direction. La présence de la direction lors des réunions est par conséquent fondamentale, d'une part parce que sur bien des aspects de l'école la direction jouit d'un point de vue qu'aucun des autres acteurs ne peut avoir, d'autre part parce que la décision du conseil n'aura en fait de réel impact que dans la mesure où elle est intrinsèquement approuvée par la direction.

C'est le cas par exemple des réparations décidées au conseil. Si ces réparations peuvent se substituer aux punitions traditionnelles et règlementaires comme la retenue et les jours de renvoi, c'est parce qu'elles ont été approuvées par la direction. C'est le cas aussi pour les différents projets mis en place par ou avec l'aide du conseil. Sans le point de vue, les conseils et ressources et l'aval de la direction, ces projets ne pourraient pas avoir lieu. C'est le cas enfin des propositions faites par rapport aux problèmes collectifs de l'école. Même si dans le

cas des retards ou des casiers la direction n'a pas avalisé les propositions du conseil avant d'avoir l'avis de tous les autres acteurs de l'école, ces démarches n'auraient pas pu aboutir sans profiter des conseils de la direction tout comme de son soutien, celui-ci garantissant d'une certaine manière le sérieux de leurs ambitions.

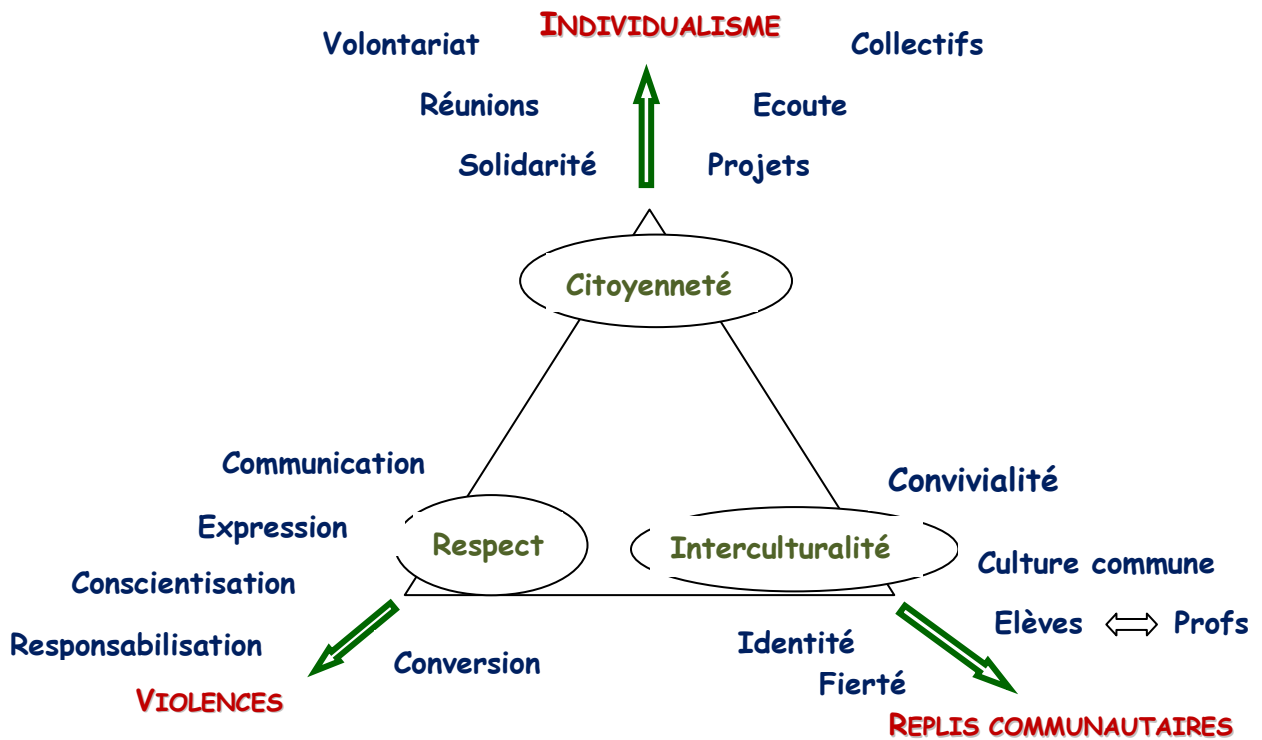
## 7. Articulation du conseil dans le projet

Par ses différentes missions et par son incarnation du collectif dans le quotidien scolaire, le conseil de citoyenneté se retrouve donc au centre du dispositif de l'école citoyenne, dispositif que l'on pourrait schématiser comme suit :



## VI. Atouts face aux problématiques de société

Vous l'aurez compris, le projet de l'école citoyenne et le travail du conseil de citoyenneté ont des dimensions multiples et des effets multiples sur le quotidien de l'école. Pour synthétiser tout cela, nous avons choisi de reprendre le schéma des défis de société et de le reformuler sur base des différentes réponses que donne l'école citoyenne à des défis.



### A. Réponses à l'individualisme par la citoyenneté

En réponse à *l'individualisme et au consumérisme*, le projet amène de la citoyenneté par le biais de réunions, de moments collectifs, de projets, par une démarche d'écoute, un encouragement de l'expression des problèmes comme des projets.

Dans ce cadre, l'école citoyenne va plus particulièrement agir sur deux leviers. Le premier consiste à tenter de « déségmenter » l'école, d'en briser les frontières internes. Ce qui est ici désigné, c'est essentiellement les moments collectifs comme la fête de la Loi ou la fête de fin d'année, mais aussi la communication du conseil par laquelle le but est de « faire exister » certaines choses aux yeux des acteurs de l'école. C'est enfin le rôle symbolique du conseil de citoyenneté incarnant le collectif de l'école et pouvant relayer comme confronter les problèmes et les projets collectifs. En traitant des problèmes ressentis par les acteurs de l'école, en les mettant en synergie autour de projets, en leur donnant des moments collectifs tout simplement, voire enfin en incarnant l'école dans ses relations avec l'extérieur, le conseil de citoyenneté incarne bien cette volonté de mettre du collectif, du vivre ensemble là où la société et l'école proposent une structure d'échanges séparés, divisés, segmentés, spécialisés...

Au niveau de la réponse à l'individualisme, la deuxième dimension du travail est l'invitation au volontariat, à l'engagement altruiste voire solidaire dans l'école. Cette seconde dimension passera notamment par le côté « volontaire » du travail au conseil de citoyenneté. Ce sera d'ailleurs parfois une difficulté car beaucoup d'élèves considéreront qu'il « n'ont pas le temps », que ça leur coûterait trop cher de s'impliquer. La préparation des élections sera ainsi souvent une entreprise visant à convaincre les élèves qu'ils ont plus à gagner qu'à perdre à se jeter dans l'aventure. Dans cette optique, il sera question de leur expliquer les avantages individuels qu'en retirent les délégués : connaissance de l'école, compétences en réunions, compétences et expérience pour leur vie professionnelle plus tard... Mais il est aussi bon de faire comprendre aux élèves l'impact de leur investissement sur des projets concrets dans l'école. Ce travail sera bien évidemment plus difficile la première année (mais le projet bénéficiera probablement de l'élan de la nouveauté). Les années suivantes, le nombre de candidats aux élections traduira souvent le crédit donné par les élèves au projet. En outre, dès la deuxième année, ce travail de sensibilisation s'appuiera avantageusement sur le témoignage des anciens délégués.

L'invitation au volontariat n'est pas l'apanage du conseil de citoyenneté. Pour chacun des projets citoyens, il y aura cette même idée de faire sortir les élèves d'une posture consumériste et de les impliquer dans les projets ou dans la résolution des problèmes qui les concernent. Par cette invitation, c'est une structure d'implication dans la vie collective qui se met en place. Plutôt que d'être des citoyens-clients dans une société segmentée ou on attend des droits et des services prestés par des spécialistes, il s'agit ici de prendre conscience des problèmes, de les relayer au collectif et de s'impliquer dans leur résolution lorsque c'est possible. Il s'agit aussi de se rendre compte que l'école n'est pas un endroit « si fermé » que ça, qu'il y a moyen, si on se donne, d'y développer des projets et d'en être fier.

## **B. Répondre à la violence par le respect**

Face à la violence, l'école citoyenne répond bien évidemment par la culture du respect. Cette culture du respect est à entendre dans les deux sens du terme : il s'agit autant de faire un « travail sur » le respect que de faire du respect une des dimensions de la culture de l'école. Comme il en a souvent été question plus haut dans le texte, cette « culture » du respect passe bien évidemment par la construction de la Loi, la conscientisation et la



responsabilisation qu'elle permet. Cette culture passe aussi par la célébration de la Loi qui se fait de manière rituelle en début d'année et qui propose ainsi de nombreuses dissertations sur le thème du respect. Cette culture passe enfin par le travail de conscientisation, de responsabilisation et de conversion accompli autant au sein du conseil de citoyenneté que dans les nombreuses médiations effectuées par l'équipe.

Dans cet axe de travail, ce qui est à pointer est d'une part l'importante démarche de conscientisation et de responsabilisation, mais aussi et surtout cette idée centrale de conversion de la violence en quelque chose de positif pour la collectivité. Il faut en outre noter que le travail sur le respect est en grande partie indirect. Comme le montre la construction de la Loi, tout le monde connaît les règles de respect et est capable de le formuler à sa manière. Le problème n'est pas de connaître ces règles mais d'arriver à les respecter ensemble. Sur ce point, ce que montre le projet de l'école citoyenne dans la durée, c'est qu'un espace où se sent plus concerné par le collectif, où on partage une identité commune, un espace qui nous est moins « étranger » en somme, et bien cet espace générera naturellement des comportements plus civiques que ceux observés habituellement dans nos sociétés massifiées.

### **C. Face aux replis communautaires : construire une culture commune**

Le travail sur le respect est donc intimement lié au renforcement de la culture de l'école. Or c'est là justement la réponse apportée par l'école citoyenne à la troisième problématique de notre schéma : celle du repli communautaire. Au-delà de la reconnaissance des différentes identités des élèves, les différents événements de l'école citoyenne permettent ce travail interculturel. Chants, danses et sketches de la fête de la Loi, repas communs et visibilisation de tous ces projets dans une revue et/ou un site, tout cela contribue à renforcer la culture commune de l'école, à lui donner de la consistance. En outre, l'école citoyenne associera la construction de cette culture commune à la valeur de respect et au fonctionnement citoyen, ce qui n'est pas rien dans la mission de former les citoyens d'une société pluraliste et démocratique. A la Sainte-Famille, il est ainsi frappant de constater que le principal effet du projet sur les élèves tient dans la fierté par rapport à l'école et le renforcement de l'identité de celle-ci. Les élèves sont plus fiers qu'avant de leur école, et cette fierté s'incarne non seulement dans le fait que cette école est « citoyenne » et multiculturelle, mais aussi dans le

fait que l'on peut y mener des projets comme rarement ailleurs. En outre il est frappant de constater que cette identité s'incarne régulièrement dans l'objet constitué par l'affiche de la Loi.

La construction de cette culture commune est un des leviers les plus puissants contre les replis communautaires. Lorsque la culture d'une collectivité est forte et valorisée, les personnes ont en effet beaucoup moins tendance à se replier sur leurs cultures individuelles au moment où surviennent les problèmes. Notre école témoigne certes d'un certain nombre de problèmes communautaires. Ainsi beaucoup de musulmans trouvent injuste l'interdiction du port du voile, d'autres ont des difficultés quant au contenu de certains cours de science, d'autres encore vivent difficilement l'interdiction de la casquette ou des sous-vêtements visibles dans l'école, mais cela ne les empêche pas de continuer une relation productive avec leurs enseignants. On discute, on n'est pas d'accord mais, chacun à sa place, on peut vivre ensemble dans le respect. Certaines bagarres se terminent encore en repli ethnique et en problèmes collectifs compliqués, mais la plupart du temps les acteurs arrivent à discuter ensemble avant ce stade, ce qui fait que les « règlement de compte » collectifs devant l'école ont drastiquement diminué.

Et puis il y a les replis communautaires typiquement scolaires tels que les replis des communautés de profs et d'élèves ou le décrochage. Par rapport à ces replis également, l'école citoyenne va jouer un rôle. Comme nous l'avons vu ci-dessus, le conseil de citoyenneté va souvent incarner le collectif pour court-circuiter les replis des élèves et profs face-à-face. De plus, le climat de dialogue profs-élèves encouragé par le projet permet souvent de ne plus en arriver là. Pour l'accrochage scolaire enfin, il est évident que le travail d'une collectivité soucieuse de ses membres et dans laquelle il y a plus d'une liberté d'expression et de projet est un atout considérable pour que les élèves s'y sentent accrochés.

Bref, pour les replis communautaires comme pour l'individualisme et les violences, l'école citoyenne apporte des moyens de réponse intéressants. Certes ces réponses ne tariront jamais la source de ces trois axes de difficultés posées à l'école. Avec ou sans projet citoyen, la société amènera toujours à l'école son lot d'élèves a priori individualistes. Le projet n'a pas en lui-même les moyens de déségmenter matériellement les classes, sections ou bâtiments, ni de sortir d'une logique spécialisante qui fait que beaucoup des acteurs de

l'école se déresponsabilisent des problèmes qu'ils ont devant eux. L'école citoyenne ne changera pas non plus la culture des familles dont sont issus les élèves, ni la manière dont les jeunes se parlent en général dans la rue. Elle n'aura d'ailleurs pas plus d'impact sur cette « Loi de la rue » faite d'allégeances, de fidélité et de violence pour mesurer les plus forts ou les personnes respectables. L'école citoyenne ne permettra jamais d'anéantir l'attraction des jeux et relations sur le net, ou de changer la manière dont se font certaines discriminations à l'embauche, avec les conséquences que l'on sait sur le crédit donné aux perspectives scolaires et professionnelles.

En d'autres termes, l'école citoyenne ne changera pas les défis donnés par la société, mais elle fournira un certain nombre d'outils qui, s'ils s'intègrent bien dans l'ensemble du travail de l'école, permettront d'y répondre adéquatement et de les combattre avec une efficacité locale plus importante.

## **VII. Efficacité et difficultés**

Et justement nous y arrivons, à cette question de l'efficacité. Nous venons de le voir, le travail de l'école citoyenne est multiple et donne des outils de réponse à des problématiques elles-mêmes multiples. Les difficultés que le projet rencontrera seront par conséquent naturellement multiples, et son efficacité difficile à évaluer.

### ***Une efficacité difficile à « mesurer »***

C'est que les effets du projet sont fortement variables en fonction de l'école, de son contexte et surtout de l'interaction avec les autres dimensions du travail de l'école. L'école citoyenne n'est en effet pas une « baguette magique » solutionnant n'importe quel contexte scolaire. Comme nous venons de le voir, elle ne permet pas de solutionner la source des problèmes qui viennent principalement de la société. Mais en plus l'important travail qu'elle suppose ne remplacera jamais le talent de chaque professeur dans sa classe, la sensibilité éducative de tous les membres de l'école et les différentes qualités relationnelles qui font que l'enseignement peut être le cadre d'un chemin de connaissance et d'épanouissement ou au contraire qu'il sera vécu comme un emprisonnement et un fardeau.

Du point de vue de ses effets, ce que l'on peut dire de l'école citoyenne, c'est qu'elle vise à diminuer les violences dans les établissements, à en accroître le bien-être, à en permettre l'épanouissement des acteurs et à accroître l'efficacité notamment du point de vue des apprentissages. Pour chacune de ces missions, il est évident que l'école citoyenne n'est pas le seul paramètre à entrer en ligne de compte. On aurait même tendance à dire qu'elle n'en est pas le paramètre principal. Prenons l'exemple des apprentissages. Nous observons dans notre établissement un taux de réussite relativement plus grand depuis que le projet a été mis en place. Mais en même temps la plupart des acteurs ont le sentiment que ce n'est pas le fait de l'école citoyenne : ils pensent (à juste titre) que c'est lié à la qualité de leur travail en classe et au comportement des élèves qu'ils ont en face d'eux.

Cet exemple illustre bien que l'efficacité de l'école citoyenne comme projet ne peut jamais être évaluée indépendamment du reste du travail de l'école. Si les élèves réussissent en classe, c'est d'abord du fait de leur travail et de celui de leurs professeurs. L'école citoyenne n'a pas d'impact direct là-dessus, mais elle concourt à l'amélioration d'un contexte général qui, si les acteurs le veulent, les encourage à mieux vivre et donc travailler ensemble. De la même manière l'école citoyenne chez nous a été accompagnée d'une diminution des actes d'irrespect enregistrés dans l'école, tout comme d'une diminution des exclusions de cours, des actes de destruction voire encore d'une diminution du décrochage scolaire. Mais, pour chacune de ces thématiques on ne peut pas dire que l'école citoyenne en soit le seul responsable. Le mieux être dans l'école découle d'abord du travail et de la bonne volonté de tous, et en particulier de l'évolution du travail de la conseillère en éducation et des éducateurs. L'école citoyenne fait bien entendu partie de cette évolution, mais seulement « partie ». En fait, quelle que soit la dimension de son action, l'école citoyenne intervient comme un ensemble de facteurs adjuvant, facilitant et parfois « accélérant ».

Cela implique que l'évolution positive dans notre école comme dans d'autres écoles citoyennes ne peut jamais être imputée mécaniquement au projet. Cela implique aussi que, dans certains cas, l'implantation de l'école citoyenne n'aura pas forcément d'effets visibles ou mesurables. Evoquons à ce sujet les situations où le projet est particulièrement mal reçu dans l'école au point que son implantation amène tellement de problèmes de collaboration dans l'équipe que le travail des profs et des éducateurs au quotidien s'en trouve gravement détérioré. Malgré les nombreux effets sur les élèves, il se peut que l'effet total sera alors

négatif. Si le projet rencontre un accueil positif, mais qu'en même temps l'école traverse des difficultés a priori extérieures comme l'absence massive de professeurs ou des changements de locaux problématiques, on aura difficile à chiffrer les effets positifs.

Au-delà de la complexité à évaluer l'efficacité du projet, nous allons maintenant nous intéresser aux grandes difficultés rencontrées dans la mise en place de celui-ci. Ces difficultés constituent en effet autant de défis à surmonter. Et, plus le projet relevera ces défis, plus son efficacité totale en sera renforcée. En d'autres termes, ces défis se présentent un peu comme des « leviers d'efficacité » du projet par rapport à ses objectifs.

### ***La culture des élèves et des profs***

La première difficulté est de changer la culture des élèves. Pour les élèves d'origine belge ou étrangère, la citoyenneté à l'école ne va en effet pas forcément de soi. Que ce soit sous la forme de l'individualisme consumériste exacerbé ou sous celle de la tradition autoritaire, leurs familles ne les forment pas forcément à la discussion citoyenne ou à l'engagement solidaire. Pour la plupart des élèves, il y a un véritable apprentissage de la citoyenneté à mener. Face il y a donc un vrai défi à relever, et ce défi passe par l'apprentissage de comportement comme le vote responsable, la communication avec ses délégués, la connaissance des responsabilités dans l'école et des bonnes personnes à interpeller... Changer la culture des élèves est donc une difficulté. C'est un vrai défi.

Cette éducation passera notamment par la gestion des délégués. Si le projet prend dans l'école, il est en effet tout naturel que se retrouvent élus des élèves qui se présentent comme ce qu'il est convenu d'appeler des « petits caïds ». Ces élèves ont été élus parce qu'ils sont des meneurs, qu'ils sont perçus comme n'ayant pas peur des profs et comme pouvant dès lors mieux exprimer les problèmes des élèves. Ces élèves ne sont cependant pas forcément mus par la recherche du bien commun mais, dans leur perspective de chef, ils viennent souvent chercher l'« immunité ». Ils sont certes dans un certain comportement politique, mais ce n'est peut-être pas celui poursuivi par notre éducation. Ces élèves sont un véritable enjeu pour l'école citoyenne. D'un côté ils représentent le potentiel d'unification de la communauté scolaire dans sa totalité, en ce compris les élèves rétifs à l'autorité (et il y en a beaucoup). De l'autre il est indispensable qu'ils comprennent qu'ils ne pourront jouer leur rôle de leader que s'ils changent leurs usages et se comportent de manière réellement

citoyenne. Il y a là un travail de recadrage qui consiste à accompagner ces élèves, à les amener à jouer un rôle actif dans la collectivité (ils en ont très souvent les capacités) et à les faire passer du rôle de « leader négatif » à celui de « leader positif ».

A travers l'encadrement des leaders tout comme l'accompagnement de l'ensemble des élèves, c'est donc la culture des élèves qu'il s'agit de changer. Et, plus cette culture évoluera, plus l'efficacité du système s'en ressentira. Plus les élèves s'impliqueront dans la défense de la loi, l'accompagnement des difficultés et les projets citoyens, plus ils en seront les acteurs et les moteurs, plus l'école citoyenne aura un impact sur le climat général de l'école.

La seconde difficulté est de « changer la culture des profs », et cette seconde difficulté est double. D'une part en effet changer la culture des profs n'est pas la mission de leurs collègues, d'autre part la culture des profs est bien plus ancrée que celle des élèves. Elle est souvent façonnée par des années de pratique, et pour cette raison même difficile à faire évoluer. Lors que l'on parle de changer la culture des profs et éducateurs, on parle évidemment de ceux qui seront naturellement réticents au projet, qui s'y opposeront passivement, voire qui lui mettront des « battons dans les roues ». Avec ces professeurs, éducateurs ou autres travailleurs de l'école le chemin sera dur, impliquera du dialogue et de la confrontation et n'aboutira que très rarement à une réelle adhésion. C'est la raison pour laquelle lancer une école citoyenne ne peut se faire sans l'aval d'une majorité des travailleurs de l'école. Autrement la résistance culturelle (et parfois les offensives) des opposants aura raison des défis du projet. Mais il ne faut pas non plus minimiser l'importance d'une opposition au projet dans l'école. D'un côté en effet l'école citoyenne n'est pas le seul projet apportant des solutions à l'école, et il se pourrait que ce ne soit pas le plus approprié pour tous les établissements. De l'autre côté il est indispensable d'avoir un retour critique intransigeant lorsqu'on veut donner le meilleur de soi-même. Dans notre établissement, les résistances et critiques multiples ont ainsi tissé les étapes de l'évolution du projet, de son amélioration et de son adéquation croissante à notre contexte particulier. A certains moments, ces critiques étaient méchantes et inutilement blessante, voire franchement décourageantes. Mais régulièrement ces critiques et résistances ont eu des impacts positifs, jusqu'à amener parfois une sorte de concurrence entre deux visions différentes de l'école qui, plus que de se détruire mutuellement, renforçaient la motivation des différents enseignants.

Au-delà de la question des opposants au projet, l'évolution culturelle des professeurs n'est pas non plus évidente pour les partisans, voire pour les personnes porteuses du projet. L'école citoyenne suppose en effet d'avoir des réflexes que les profs ou éducateurs n'avaient pas forcément auparavant. Prendre le temps de discuter avec les élèves là où ce n'est pas toujours facile, accepter de parler de la manière dont on a agi devant un collectif où il y a des élèves, solliciter l'aide des élèves pour sortir de situations difficiles, éviter le recours à la punition collective, séparer ce qui relève de la Loi (respecter les autres) et ce qui relève du « job d'élève », accepter d'écouter l'avis des élèves même pour les problèmes importants... nombreux sont les comportements supposés par le projet et qui ne vont pas de soi dans les habitudes des enseignants. Pour chacun de ces comportements, il y a à la fois à en comprendre le sens, mais aussi à en apprendre des stratégies pratiques d'application. Contribuer à cette évolution culturelle des membres du personnel n'est pas évident. Cela demande une réflexion en profondeur de l'organisation de l'école en même temps qu'une vigilance quotidienne. Mais cet aspect déterminera bien évidemment lui aussi l'efficacité générale du projet.

### ***Les moyens et le travail d'équipe***

La difficulté suivante est celle des moyens humains disponibles. Nous précisons humain car, au niveau matériel, le projet ne nécessite pas grand-chose, en tout cas dans sa version minimale. Le prix des affiches à mettre partout dans l'école n'est certes pas négligeable, et les frais liés à l'organisation des fêtes et autres projets peuvent eux-aussi vite monter. Mais en même temps ces frais ne sont pas intrinsèquement nécessaires à la mise en place du projet et, avec des idées, du « système D » et quelques relations, il y a très souvent moyen de s'en sortir à moindre prix.

Au niveau humain par contre, les moyens disponibles peuvent devenir une réelle difficulté. Si le projet nécessite bien entendu une implication minimale de tous et la bonne volonté du plus grand nombre, il doit également s'appuyer sur un réel travail de coordination hebdomadaire, voire quotidien. Pour que le conseil de citoyenneté travaille bien, il est en effet incontournable que son travail soit bien préparé, que les sujets et les thèmes qui y sont apportés soient réfléchis et discutés. En outre, la gestion du respect par rapport à la Loi s'appuie elle aussi sur un travail collectif (discuter, faire des médiations...) qui prend du temps. Tout ce travail d'équipe peut se faire sans heures de coordination, mais pas

longtemps, et certainement pas efficacement. Bref, pour que le projet fonctionne bien et pour qu'il puisse avoir une efficacité consistante, il est indispensable que, plus ou moins rapidement, il soit supporté par des heures de coordination.

« C'est évident », pourraient se dire certains. Et pourtant ce ne l'est pas tant que ça. D'une part les écoles ne reçoivent pas forcément beaucoup d'heures de coordination pour des projets transversaux, notamment de peur que ces heures soient données comme des « heures de congé ». D'autre part les heures de coordination données au projet doivent forcément être prises sur un autre poste de l'école, ce qui fait que ces heures pourraient bien amener des frustrations et des résistances de certains collègues qui se sentiraient « volés ». Vu l'importance de l'adhésion des collègues et la difficulté à éviter de telles résistances, le calcul est souvent de se dire qu'il est inutile d'en susciter de nouvelles. Les heures de coordination sont enfin un des rares points du fonctionnement de l'école qui est soumis à l'approbation du conseil d'entreprise, ce qui implique donc que, en plus de l'ensemble des membres du personnel et de la direction, il y aura à convaincre les quelques membres du conseil d'entreprise. Selon les contextes, ceux-ci seront partenaires et ne poseront pas d'objection, ou au contraire seront plus des réticents (c'est le cas chez nous) et rendront par la même la question des heures de coordination des plus complexes à résoudre.

Mais les heures de coordination ne sont pas tout, il y a aussi la manière dont elles sont utilisées, les personnes auxquelles elles sont données et la manière dont elles soutiennent adéquatement le travail de toute l'équipe. « Travailler en équipe », voilà donc le maître-mot de ce nouveau défi. Au niveau de notre établissement, les difficultés à ce niveau ont surtout été de trouver les moments de réunion permettant de faire circuler l'information auprès de la majorité des acteurs concernés, les moments permettant d'organiser un réel travail éducatif autour du projet de l'école citoyenne, et enfin de trouver ces réflexes de délégation, de communication et de cohésion qui font naturellement le travail de n'importe quelle équipe. Dans le monde de l'enseignement, ces réflexes seront peut-être encore plus durs à installer tant les gens sont habitués à travailler seuls dans leur coin.



## ***La communication et l'espace-temps***

Nous arrivons là aux deux dernières mais peut-être aussi aux deux plus grandes difficultés et défis du projet : la communication et l'espace temps.

La communication tout d'abord est véritablement difficile dans un établissement scolaire. Cela vient du fait que, comme nous l'avons évoqué en début d'article, les personnes sont séparées dans des heures de cours, des locaux, des bâtiments, des horaires différents. Il est par conséquent très difficile de passer une information à tout le monde en même temps. Prenons l'exemple des professeurs. Pour leur communiquer une information importante il y a la salle des profs, mais tous n'y sont pas en même temps et ils n'ont pas forcément envie de passer toutes leurs récréations à écouter des interventions de collègues. La communication en salle des profs est du coup à utiliser avec parcimonie. Il ya les casiers, mais tous ne les relèvent pas régulièrement. Il y a les mails, mais de nouveau, si certains les lisent, d'autres pas forcément et d'autres encore n'en ont pas. Il y a les valves, mais là aussi le nombre de personnes qui les lisent est très relatif. Bref, communiquer avec les professeurs n'est pas chose aisée, et cela demande en outre beaucoup d'efforts vu qu'il y a pas mal de canaux de communication à utiliser parallèlement.

Ce problème de communication est similaire avec les élèves, voire encore plus compliqué. Pour les élèves passer dans les classes est une bonne option, mais c'est une option lourde car elle « dérange » beaucoup de cours (irritant donc les professeurs) et prend beaucoup de temps à ceux qui portent l'info (31 classes ce n'est pas rien). La seconde option est de se diviser la tâche, ou de demander aux éducateurs de passer l'information. C'est une bonne option, mais elle nécessite des moments de réunions avec les personnes concernées pour qu'elles-mêmes maîtrisent bien l'information à communiquer, qu'elles la communiquent avec conviction aussi. Il y a ensuite les mails, mais il est très difficile de récolter ceux des élèves qui en outre changent souvent d'adresse. Il y a les valves mais, encore plus que les professeurs, les élèves ont du mal à prendre l'habitude de les lire. Il y a enfin la revue, le site Internet ou la page Facebook, mais de nouveau les impacts de ces trois outils ne seront que partiels par rapport aux élèves. En d'autres termes, la bonne communication dans une école, c'est compliqué. Et, lorsque c'est bien fait, ça prend énormément de temps.

Ce défi de la communication est lié à notre dernière difficulté : celle des espaces-temps. Ce qui fait que la communication est compliquée tient en effet à l'absence de moments

réellement collectifs dans l'école. Or c'est là justement un objectif de l'école citoyenne : créer du collectif. Par moments, on pourra par conséquent ressentir le projet comme luttant « à contre-courant » de la tendance naturelle de l'école. Là où l'école sépare naturellement, l'école citoyenne vise à réunir, là où le quotidien scolaire segmente, elle vise à ouvrir et à trouver des moments de réunion. Mais, bien évidemment, créer ces moments collectifs est loin d'être évident. Il y a certes les fêtes de l'école au début et à la fin de l'année, mais en dehors de ces fêtes il sera difficile de trouver des moments qui permettent de relayer vers le collectif les fruits du travail du conseil de citoyenneté. Les stratégies que nous avons développées dans cet objectif sont surtout d'utiliser les moments de midi pour créer des réunions ou faire des événements. Mais ces moments sont courts, et les remplir peut se faire au détriment de la concentration des élèves dans les cours qui suivent.

Espace-temps, communication, travail d'équipe, moyens humains, culture des profs ou des élèves, les défis de l'école citoyenne sont donc nombreux et intimement liés entre eux. La bonne communication par exemple dépend à la fois de la culture des élèves et des profs, des espaces-temps, de l'organisation des moyens humains et du travail d'équipe. Les défis étant intimement liés lutter pour les relever se fera naturellement d'un même mouvement. Et, plus ce mouvement permettra de relever les défis de la culture des acteurs de l'école, du travail d'équipe, des espaces-temps et de la communication, plus le projet de l'école citoyenne se révélera efficace, plus il pourra jouer son rôle d'adjuvant et d'accélérateur des dynamiques de l'école.

## VIII. Table des matières

I.	Introduction : l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet .....	1
II.	L'école face aux problématiques de société.....	2
A.	L'individualisme et le consumérisme .....	3
B.	Les replis communautaires.....	5
C.	Les violences.....	7
III.	Stratégies en milieu multiculturel : deux dimensions liminaires .....	9
1.	Etre allochtone : un mariage « mixte ».....	9
2.	Islam / Occident : deux « systèmes » de société .....	12
IV.	Faire connaître et reconnaître .....	15
	Stratégies spécifiques .....	16
	Positionner l'école.....	17
V.	Construite une culture commune : le projet de l'école citoyenne .....	18
A.	Première étape : construire la Loi ensemble.....	20
B.	Deuxième étape : vivre ensemble avec notre Loi .....	20
C.	Le conseil de citoyenneté .....	21
1.	Gérer la Loi dans les situations difficiles .....	22
	L'affaire des pétards qui explosent .....	23
	Sarah et Soleima se disputent en classe .....	24
	Oignons et œufs pourris en 3A .....	25
	Convertir la violence .....	25
2.	Encourager les projets citoyens.....	26
3.	Discuter des problèmes d'école .....	27
4.	Accueillir les nouveaux élèves.....	28
5.	Des missions en concurrence ? .....	28
6.	Et le rôle de la direction ?.....	29
7.	Articulation du conseil dans le projet.....	30
VI.	Atouts face aux problématiques de société .....	30
A.	Réponses à l'individualisme par la citoyenneté.....	31
B.	Répondre à la violence par le respect .....	32
C.	Face aux replis communautaires : construire une culture commune.....	33
VII.	Efficacité et difficultés.....	35
	Une efficacité difficile à « mesurer ».....	35
	La culture des élèves et des profs .....	37

	Les moyens et le travail d'équipe .....	39
	La communication et l'espace-temps .....	41
VIII.	Table des matières .....	43