

**Institut d'Enseignement et de Promotion Sociale
de la Communauté Française**

Rue Saint-Brice, 53,
7500 Tournai

SECTION : Bachelier en Education spécialisée en accompagnement psycho-éducatif

GESTION DES CONFLITS

Cours appartenant à l'U.F. 6

QUESTIONS SPÉCIALES

Jean-François LALLEMAND

 jfl@lereservoir.eu

Bachelier en Education spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : Questions spéciales – UF6

PROGRAMME – *Gestion des conflits* UF6.4

L'étudiant sera capable :

- ◆ de reconnaître les sources, facteurs et processus favorisant, renforçant, précipitant et déclenchant des conflits en vue de les prévenir et/ou de les gérer ;
- ◆ d'identifier et d'expérimenter différentes situations conflictuelles ;
- ◆ d'appliquer des techniques de gestion de conflits au départ de différents modèles théoriques telles que l'analyse transactionnelle, la communication non violente, ... ;
- ◆ de développer ses habiletés pratiques et sa capacité d'auto évaluation en ce qui concerne l'écoute, le dénouement des impasses et des résistances, les émotions, ... ;
- ◆ de repérer ses modes de réaction privilégiés et d'en mesurer l'impact.

CAPACITES TERMINALES / ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable :

- ◆ de rédiger un écrit professionnel adapté à une situation de travail socio-éducatif donnée et d'en justifier la forme et le contenu en fonction du contexte et des objectifs poursuivis ;
- ◆ d'analyser les processus d'émergence et les caractéristiques d'un phénomène de société donné et d'établir des liens avec la pratique socio-éducative ;
- ◆ d'analyser des particularités du travail socio-éducatif en Communauté française au regard de pratiques en vigueur en Belgique et à l'étranger ;
- ◆ d'analyser une situation de conflit et de justifier des modalités de prévention et de gestion à mettre en œuvre.

Pour déterminer le degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- ◆ la capacité à faire des liens avec les autres cours suivis,
- ◆ le niveau d'intégration des différents outils théoriques et méthodologiques,
- ◆ la rigueur des analyses et élaborations,
- ◆ le degré de pertinence des justifications,
- ◆ la qualité des travaux présentés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDLER R., GRINGER J., Les secrets de la communication, Ed. "Le Jour", 1982
COLLECTIF, Pratiques de médiation : écoles, quartiers, familles, justice : une voie pour gérer les conflits, Editions Charles Léopold Mayer/NVA, 2000
GASPARD Fr. & coll., Les carnets de l'éducateur – exploration de la profession, Fonds social I.S.A.J.H., 1996
FAURE J-Ph., L'empathie, le pouvoir de l'accueil : au cœur de la communication non-violente, Jouvence, 2003
LAYOLLE Gérard, Déjouer les conflits professionnels, Ed. d'Organisation, 1984
LE POOLE Samfrits, Négocier c'est simple, Top Editions, 1991

PLAN DE COURS

I. Notion de conflit et typologie

A. La notion de conflit

- ◆ Les aspects positifs et destructifs
- ◆ Les facteurs déclenchants
- ◆ Les degrés des conflits
- ◆ Les réactions au conflit

B. La typologie des conflits selon C. Moore

II. Les modes de résolution des conflits

Les chemins lors des conflits

Le schéma de résolution des conflits

Les résolutions primaires et les résolutions évoluées

Les différents styles et attitudes dans le conflit selon Thomas et Killmann

III. Zoom sur la méthode Thomas GORDON

A. L'écoute active

B. L'affirmation de soi – le message-je : Les douze catégories de message

C. La résolution de conflit sans perdant

D. Gros plan sur la marche à suivre face à un conflit

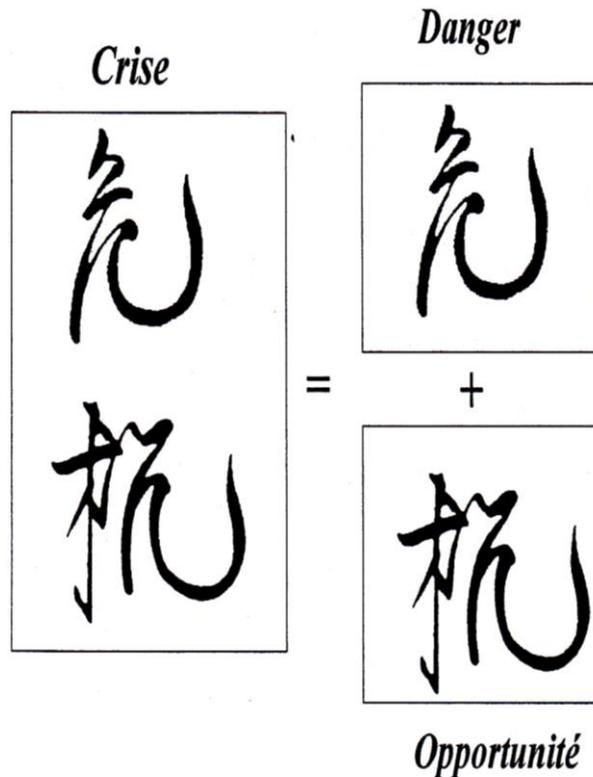
IV. Les applications – notion de violence et agression

La violence à l'école

Ecole et jeunes en danger : des écoles à l'écoute

Les mots pour le dire

VOUS AVEZ DIT... CRISE ?



I. Notion de conflit et typologie

A. La notion de conflit :

Étymologie : du latin *conflictus* = choc ; rencontre d'éléments, de sentiments contraires qui s'opposent

Synonymes : antagonisme, tiraillement, opposition, discorde, lutte, combat, conflagration

Le conflit fait partie de notre quotidien, il est une forme des interactions humaines. Il est souvent un signe invitant à prendre en compte :

- l'expression d'un besoin
- l'expression d'une conviction
- la manifestation d'un problème à résoudre

Il peut prendre des formes très discrètes (retrait, absence, éloignement,...) ou des formes violentes (injures, coups,...).

Les aspects positifs du conflit :

- Stimule l'énergie
- Permet la créativité
- Responsabilise l'individu
- Renforce l'image de soi dans la résolution du conflit
- Fait progresser la société dans ses valeurs
- Améliore la cohésion d'un groupe
- Stimule l'innovation
- Encourage la recherche d'une meilleure solution

Les aspects destructifs du conflit :

- Dépense d'énergie émotive
- Dépense de temps
- Violation des droits
- Bris des relations et des communications
- Perceptions négatives envers l'autre
- Inflation du conflit

Les facteurs déclenchants de l'agressivité :

- Boettcher E.G. « *Preventing violent behavior : an integrating theoretical for Nursing* », 1983 *Perspective in psychiatric care*, vol. 21, N°2, 1983

Territoire : se réfère au besoin de frontières, autant physiques que psychosociales.

Communication : implique la possibilité d'échanges significatifs.

Estime de soi : se réfère au besoin de se sentir respecté dans sa réalité.

Sécurité : signifie se sentir protégé contre les dangers potentiels.

Autonomie : désigne la possibilité de choisir.

Rythme : marque le besoin de ne pas être bousculé dans le temps.

Identité : signifie le besoin d'être reconnu comme une personne unique.

Confort : implique la libération des souffrances physiques ou psychiques.

Compréhension : se réfère à l'importance de ressentir

Les degrés de conflit :

- selon le modèle de F. Robert

Degré 1

Ne rien faire, ne pas réagir, laisser aller, rester en dehors, attendre, remettre à plus tard.

Dans le conflit: ne pas répondre à la question, à la proposition, ne pas exprimer clairement sa position ou répondre à côté du sujet, donc éviter la confrontation.

Degré 2

La sur-adaptation, le parfait employé/cadre sans initiatives réelles et sans conflits apparents, appliquer la règle sans discuter, accepter (au moins en surface) les directives.

Dans le conflit: entrer dans du surdétail, ou poser des questions de surdétail, (pinailler), vouloir en « remontrer », ou alors chercher systématiquement ce qui pourrait clocher, jouer à « oui mais »

Degré 3

S'agiter se surmener, vouloir tout faire très vite sans objectifs clairement définis, se sentir ou se croire très important.

Dans le conflit: chercher à avoir raison, entrer dans une escalade, une compétition pour sortir vainqueur (ou perdant), définir l'autre comme inadéquat ou se dévaloriser (jeux de pouvoir)

Degré 4

Entrer dans la violence et le sabotage voir la destruction.

Dans le conflit: jeux de pouvoir intenses et destructeur, manipulations répétées, délations, malversations, tromperies, menaces, racket...

Les réactions au conflit :

Rivaliser :

Comportement très fort en affirmation et très faible en coopération, par lequel on poursuit ses propres buts aux dépens des autres.

Céder :

Comportement très faible en affirmation et très fort en coopération, par lequel on néglige ses propres buts pour satisfaire ceux des autres.

Eviter :

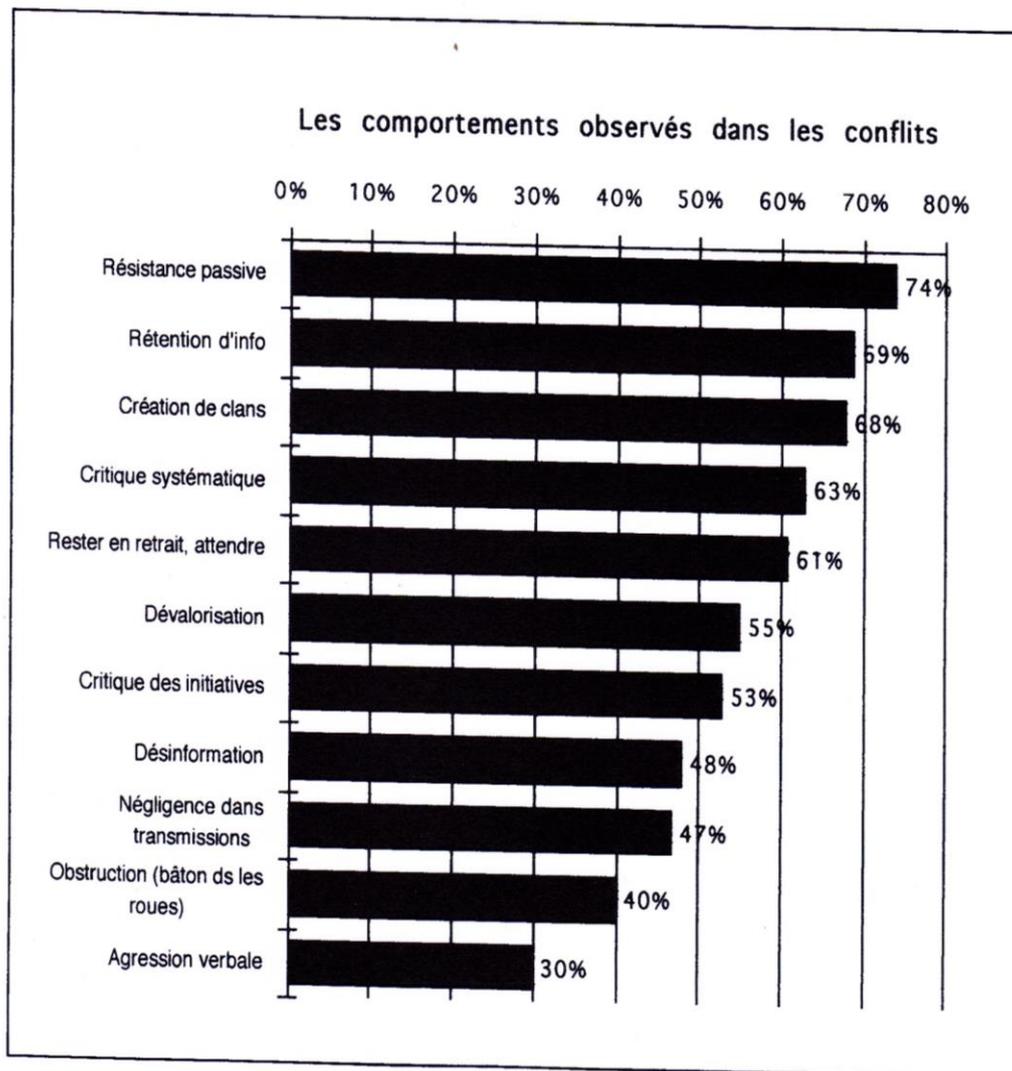
Comportement très faible en affirmation et en coopération par lequel on préfère ne s'occuper des buts ni de l'une ni de l'autre des parties.

Collaborer :

Comportement très fort en affirmation et en coopération, par lequel on tente de réaliser les buts et les intérêts des deux parties.

Compromis :

Comportement intermédiaire en affirmation et en coopération, par lequel on recherche toute solution acceptable, même si elle n'est que partiellement satisfaisante.



B. La typologie des conflits selon C. Moore

1. Les conflits factuels

Conflits issus d'un fait qui donne lieu à une divergence : acte manqué, information non faite ou mal passée, propos ou acte considéré comme agressifs.

Résolution :

Parvenir à un accord sur les faits, un accord sur le recueil de données; définir les critères communs pour évaluer ces données.

2. Les conflits d'intérêts

Conflits issus d'une divergence entre ce qui est visé par les différents acteurs. Désaccord sur le produit d'une action, ce sur ce qui en sera retiré.

Résolution :

Se concentrer sur les intérêts et pas sur les positions, rechercher des critères objectifs, rechercher des moyens pour accroître les ressources ou les options, développer des solutions comportant un bénéfice mutuel.

Illustration : L'idée de la lutte des intérêts présuppose qu'il y a un groupe qui a intérêt à s'accaparer les richesses et les biens, et à opprimer d'autres. Les privilégiés s'accrochent à leurs privilèges, au besoin par la force, et ce n'est pas une discussion qui les fera renoncer !

3. Les conflits structurels

Conflits liés à un enjeu de pouvoir, à la propriété ou au contrôle de ressources.

Résolution :

Redistribuer le contrôle, le pouvoir, l'autorité; établir un juste et mutuel processus décisionnel
Modifier les moyens d'influence des parties ou l'environnement physique, temporel, ...

4. Les conflits de valeurs

Conflits liés à la défense de valeurs différentes, à évaluation différente de ce qui se passe.

Résolution :

Permettre aux parties d'être en accord ou en désaccord, établir les critères d'évaluation d'idées ou de comportement, rechercher des objectifs partagés par les deux parties, déterminer ce qui permettrait de définir le problème autrement qu'en terme de valeur.

5. Les conflits relationnels

Conflits plutôt répétitifs liés aux personnes en présence et déclenchant des émotions fortes : antipathie, compétition,...

Résolution :

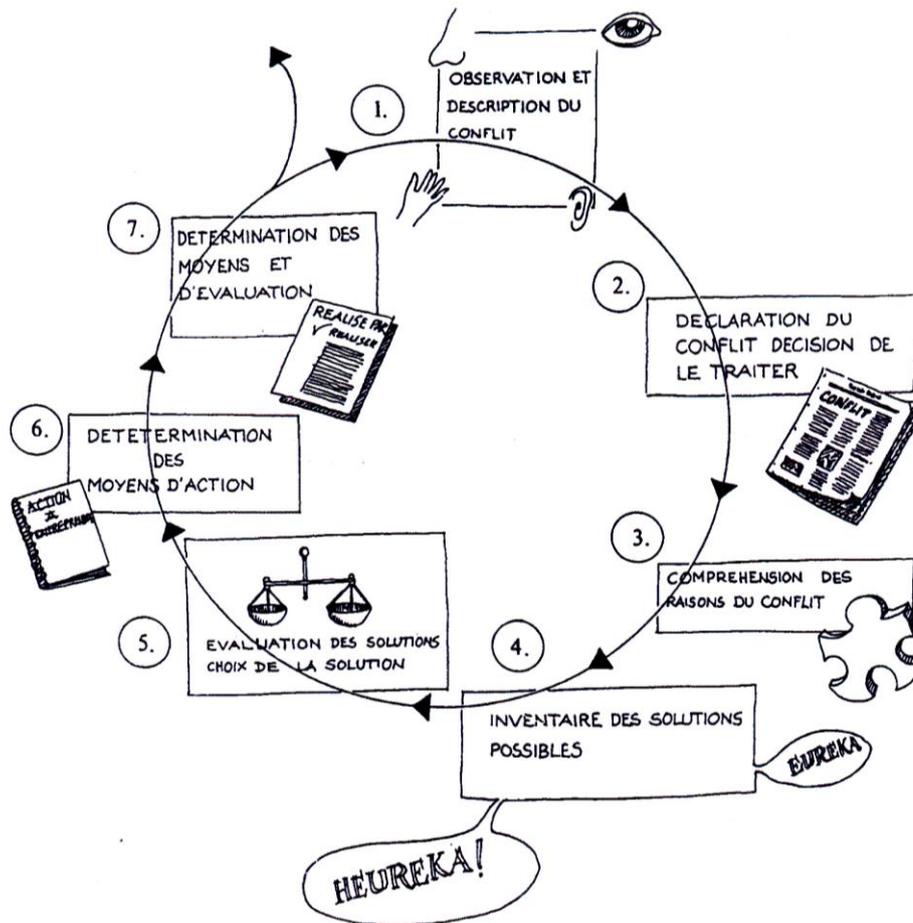
Permettre, en la contrôlant l'expression des émotions; clarifier les perceptions et construire des perceptions positives, améliorer la quantité et la qualité de communication.

II. Les modes de résolution des conflits

A. Les étapes générales pour la résolution des conflits :

1. Déterminer les faits et la source du conflit
2. Identifier les intérêts et besoins des parties
3. Déterminer les objectifs communs et établir des critères objectifs
4. Développer des pistes possibles d'intervention
5. Sélectionner certaines options
6. Évaluer les résultats du processus

LE SCHEMA DE RESOLUTION DES CONFLITS



Les résolutions "primaires" :

1- La fuite ou l'évitement

Je pars du lieu du conflit, j'évite certaines personnes, je fais comme si de rien n'était, ...

2- L'abandon ou la soumission

J'abandonne mes droits, mes envies ; je laisse à l'autre tout le champ libre ; j'accepte toutes les exigences de l'autre

3- L'agression ou le combat

Je cherche à vaincre l'autre, à le faire plier, à le soumettre à ma volonté

Ces trois modes de résolution laissent, en général, une perception négative de la situation et de sa résolution. Ils laissent la porte ouverte à des reproductions du conflit qui n'est pas vraiment résolu.

Les résolutions "évoluées" :

1- La négociation

On peut distinguer deux modes de négociation :

La négociation compétitive

C'est une forme "atténuée" d'agression ou de combat. Elle fonctionne dans le modèle gagnant / perdant. Il s'agit de maximiser ses gains aux dépens de l'autre. Cette forme de négociation a tendance à relancer le conflit sous forme d'une revanche à prendre.

La négociation coopérative

Elle fonctionne sur le modèle gagnant / gagnant et recherche une solution accordant des avantages mutuels.

2- La médiation

Elle réintroduit la **présence d'un tiers** qui permette de sortir de la dualité conflictuelle; Le médiateur est celui qui peut permettre de trouver une solution accordant des avantages mutuels. Il représente également l'intérêt que prend la communauté dans la résolution du conflit.

3- L'accord de médiation :

Il reprend les solutions acceptées par les deux parties. Il est rédigé de façon claire. Il vérifie les engagements pris par chacun. Il envisage un suivi de l'exécution de cet accord.

4- L'action en justice

Je fais appel à quelqu'un qui en mesure d'arbitrer le conflit et d'y apporter une solution juste et respectable. La forme la plus formelle étant le passage en tribunal

Désamorcer les conflits relationnels

A chaque fois que cela est possible, privilégier les communications horizontales d'égal à égal. Donc éviter :

- la domination : elle finit souvent par le conflit
- la dépendance : même s'il elle peut faire plaisir à l'autre dans un premier temps, elle finit par être insupportable et entraîne l'agressivité.

Alors comment faire face à un message de domination ?

* Pour rétablir l'horizontalité, utiliser : l'humour sans ironie, la complicité dans la critique ou encore la complicité dans la bienveillance

* Si la relation d'égal à égal semble difficile : tenter la réponse ascendante en reconnaissant l'autorité dans son bien fondé , éviter les formes questionnantes (risque d'avoir l'air de faire la leçon) et revenir le plus vite possible aux messages horizontaux.

B. Les différents styles dans le conflit.

- D'après K. W. THOMAS et R. H. KILLMANN

1. Style « compétition »

C'est un style autoritaire, pas coopératif. On recherche ses propres intérêts au détriment des intérêts des autres. C'est une lutte de pouvoir dans laquelle des arguments de toute nature sont utilisés pour défendre sa position. Ce style peut être adopté pour défendre une position qu'on estime juste ou, simplement, lorsqu'on veut gagner à tout prix.

Utilité du style « compétition »

1. Quand une décision importante et rapide doit être prise.
2. Pour se protéger de personnes qui profiteraient d'une attitude non-compétitive.

2. Style « collaboration »

Ce style est autoritaire et coopérant simultanément. C'est l'opposé de « l'évitement ». Collaborer signifie montrer un désir de travailler avec l'autre partie, de trouver une solution satisfaisante pour les deux; ceci implique un approfondissement du problème, la nécessité d'identifier les avantages de chacun et de trouver une alternative qui puisse satisfaire les deux parties. Il est important que les parties aient pu s'exprimer et qu'ensemble elles décident de tenter une résolution de problème.

Utilité du style « collaboration »

1. Pour trouver une solution quand les enjeux sont trop importants pour accepter un compromis.
2. Pour améliorer une relation dans laquelle les personnes sont très investies.

3. Style « compromis »

L'objectif est de trouver une solution acceptée mutuellement qui puisse satisfaire les deux parties. Ce style est entre le style « compétitif » et « accommodant ». On envisage le problème contrairement au style « évitement » mais on n'explore pas les solutions possibles comme c'est le cas du style « collaborant ». On décide de partager les différences, de faire des concessions réciproques, de trouver rapidement une position du juste milieu.

Utilité du style « compromis »

1. Quand les buts sont relativement peu importants.
2. Quand les parties ont un pouvoir égal et des buts totalement différents.
3. Pour trouver une solution d'urgence.

4. Style « accommodation »

Ce n'est pas un style autoritaire, mais coopérant, l'opposé du style « compétitif ». Un individu adoptant ce style a tendance à privilégier l'autre au détriment de ses propres avantages (tendance à se sacrifier). Cela peut prendre la forme d'un sentiment de générosité ou de sacrifice (se soumettre à l'autre alors qu'on ne le souhaite pas nécessairement).

Utilité du style « accommodant »

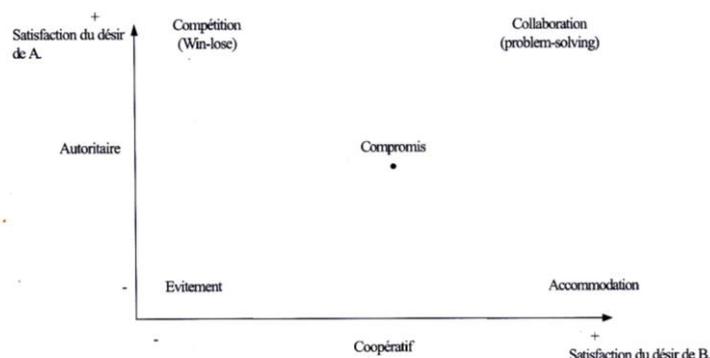
1. Quand le résultat final est plus important pour l'autre personne que pour vous.
2. Quand il est important de sauvegarder un climat d'harmonie.
3. Dans une situation avec des subordonnés, pour leur permettre de faire leurs propres expériences.

5. Style « évitement »

Ce style n'est ni autoritaire ni coopérant. La personne ne défend ni ses intérêts, ni ceux des autres, elle n'entre pas en matière. Ce style peut être une forme diplomatique d'éviter la discussion, de mettre de côté le problème jusqu'à une meilleure occasion, ou alors simplement de se retirer d'une situation menaçante.

Utilité du style « évitement »

1. Quand le problème est trivial.
2. Quand vous n'avez aucun pouvoir et qu'il n'y a aucune possibilité de changer les choses.
3. Quand les risques de la confrontation sont plus importants que les bénéfices possibles.
4. Pour laisser la situation se détendre.
5. Pour recueillir plus d'informations sur le problème.



ATTITUDES DANS LES CONFLITS

Avantages et inconvénients de l'attitude de Compétition / Domination

Avantages	Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Permet de maximiser ses gains dans l'immédiat • Faire respecter les intérêts et priorités de son service • Peut aboutir à un résultat rapide • Constitue une démarche claire 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimente la rancœur et le désir de vengeance chez l'autre • Risque de rupture des relations • Crée des relations difficiles par la suite • Risque d'entrer dans le cycle des relations sauveur – persécuteur – victime. 	<p>Le graphique illustre l'attitude de compétition/domination. L'axe vertical est étiqueté 'Tâche' et l'axe horizontal 'Relation'. Une étoile est placée dans le quadrant supérieur gauche, signifiant que la tâche est prioritaire et que la relation est moins importante.</p>

Avantages et inconvénients de l'attitude de confrontation / collaboration

Avantages	Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'obtenir des décisions de qualité • L'accord obtenu est durable et respecté • Les relations traduisent un haut niveau de confiance • Améliore les communications quotidiennes • Donne à chacun la possibilité de défendre ses intérêts 	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude naïve dans certains cas • Peut-être inadaptée si les enjeux sont trop importants • Inappropriée s'il y a peu (ou rien) à négocier • Se méfier des tendances utopiques qui poussent à une décision inapplicable ou inutile • Consomme du temps et de l'énergie • Peut susciter l'insécurité 	<p>Le graphique illustre l'attitude de confrontation/collaboration. L'axe vertical est étiqueté 'Tâche' et l'axe horizontal 'Relation'. Une étoile est placée dans le quadrant supérieur droit, signifiant que la relation est prioritaire et que la tâche est moins importante.</p>

Avantages et inconvénients du compromis

Avantages	Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'entretenir des relations fondées sur le respect mutuel • Peu coûteuse en temps • Facilite les communications • Crée un esprit de conciliation 	<ul style="list-style-type: none"> • Suscite des solutions peut créatives • Donne lieu à des solutions « moyennes ». • Provoque des relations de marchandage • Donne l'impression qu'on ne se « mouille pas » 	

Avantages et inconvénients de l'attitude dans l'accommodation / Apaisement

Avantages	Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptée quant le « jeu n'en vaut par la chandelle » • Calme et rassure l'autre • Privilégie la qualité des relations sur la recherche d'un bénéfice • Représente un gage de bonne volonté 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut apparaître comme un geste de faiblesse • Celui qui a cette attitude passe pour une « poire » • Le conflit est éludé et remis à plus tard 	

Avantages et inconvénients de l'attitude de l'évitement / retrait

Avantages	Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Appropriée si la personne est indirectement concernée par le conflit • Permet aux personnes impliquées de régler elles-mêmes le problème • Est source d'économie de temps et d'énergie dans le cas d'un individu non concernée ou sans pouvoir. • Permet de prendre du recul par rapport à la situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque d'apparaître comme du « je m'en foutisme » • Le conflit n'est pas traité • Il existe un risque d'entrer dans un processus d'escalade • Engendre après coup un sentiment de dévalorisation chez la personne qui adopte cette attitude. 	

III. Zoom sur la méthode Thomas GORDON (1918-2002)

Le mode de communication que l'on utilise avec les enfants ou adolescents, la façon dont on les écoute, la manière de se faire entendre, et la façon dont on résout les conflits avec eux, sont des compétences essentielles pour toute une vie !

La **méthode Gordon** repose sur **trois piliers** :

- ▶ L'écoute active
- ▶ L'affirmation de soi : le Message-Je
- ▶ La résolution de conflit sans perdant

A. L'écoute active.

L'écoute active consiste à écouter l'enfant ou l'adolescent avec attention, en accueillant vraiment ce qu'il dit, mais aussi ce qu'il ressent. Et cela sans chercher immédiatement à donner une solution.

Lorsque le jeune vit un problème (il est triste à cause de ses copains, inquiet pour un contrôle à venir...), la réponse du parent peut être simplement un **reflet du message** du jeune.

Le parent **reformule** ce qu'il entend, ou ce que le jeune ressent, montrant activement qu'il se met à l'écoute de ce que vit le jeune. L'écoute active permet de l'aider et le conduire vers l'autonomie.

Prenons un exemple : En rentrant du collège, Marie 14 ans, annonce à sa mère avec un air préoccupé : "*Maman, tout le monde dit que le brevet sera très dur cette année...*"

- 1ère réponse de la mère : "*Mais non, t'en fais pas tu vas l'avoir ton brevet. Tu as toujours réussi, il n'y a aucune raison que tu n'y arrives pas !*"

Réaction possible de Marie : elle soupire, se détourne et s'en va dans sa chambre... Le dialogue s'interrompt.

- 2ème réponse de la mère : "*C'est sûr qu'en passant des heures sur Internet avec tes copines au lieu de réviser, tu ne risques pas de l'avoir!*"

Réaction possible de Marie : elle se dit : "*J'aurais mieux fait de me taire. Elle ne me comprend pas de toute façon...*". Elle s'en va dans sa chambre et se connecte à Internet pour tchater avec ses copines, qui elles, la comprennent!

- 3ème réponse de la mère : "*Moi à ta place je commencerais à réviser dès maintenant...*"

Réaction possible de Marie : "*Super ! Merci pour le conseil. Tu crois que je t'ai attendue pour commencer à réviser !!*". Agacée, elle hausse les épaules et change de sujet de conversation.

Pourquoi sont-elles inefficaces ?

Parce qu'elles ferment le dialogue. En effet, que la maman tente de rassurer sa fille (dans la *situation n°1*), qu'elle utilise la menace (*situation n°2* = 'si tu ne travailles pas plus, tu n'auras pas ton brevet') ou qu'elle lui donne un conseil (fut-il bienveillant!, dans la *situation n°3*) dans tous les cas la jeune fille s'en va ou change de sujet. Non pas parce que son problème est résolu mais parce qu'elle n'a pas trouvé l'aide qu'elle venait chercher. Elle repart donc tout aussi préoccupée qu'avant l'échange et son problème demeure.

Rassurer, menacer, conseiller, analyser, argumenter, blâmer, donner des solutions... sont quelques réactions types. **Revenons à présent à l'exemple et voyons comment la mère pourrait aider sa fille ...**

Marie : « Maman, tout le monde dit que le brevet sera très dur cette année... »

La mère : « Tu sembles inquiète »

Marie : « Oui, j'ai l'impression que je ne n'aurai jamais le niveau... »

La mère : « Tu crains que le niveau soit trop dur pour toi ? »

Marie : « Ben oui. Et si je rate et que mes copines réussissent, que vais-je faire sans elles ? »

La mère : « Tu veux dire que tu as peur de rater le brevet et de te retrouver sans tes copines l'année prochaine, c'est bien ça ? »

Marie : « Oui. En plus elles ont l'air sûres d'elles. Elles parlent déjà du lycée dans lequel elles veulent aller l'an prochain... »

La mère : « Tu as l'impression d'être la seule à t'inquiéter pour le brevet... »

Marie : « Exactement ! »

La mère : « Si je comprends bien, tu aurais donc besoin d'être assurée d'avoir le niveau pour obtenir ton brevet mais aussi de pouvoir partager ton inquiétude avec tes copines ? »

Marie : « Oui, je me sentrais moins seule. »

La mère (acquiesçant) : « Humm ... »

Marie : « Je me sentrais aussi plus sûre de moi »

La mère : « Est-ce que tu verrais une solution ? »

Marie : « En fait Céline et Aurélie aussi se posent des questions... et je sais qu'elles se voient pour réviser ensemble ... »

La mère : « Tu n'es pas toute seule alors ... »

Marie : « Oui c'est vrai. Je pourrais même leur demander si on peut réviser toutes les trois. On pourrait se motiver et même aller visiter des lycées ensemble pour l'an prochain. Je vais les appeler. Merci maman ! »

La mère a pris le temps de **l'écouter activement et ainsi maintenir l'échange tout en recueillant de l'information :**

- En restant **centrée** sur le problème de sa fille
- En **reformulant** ce qu'elle dit
- En l'aidant à mettre des mots sur ses **ressentis**
- En l'aidant à mettre des mots sur ses **besoins**
- En l'accompagnant dans la recherche de sa/ses propre(s) **solution(s)**

Comme le montre cet exemple, écouter activement une personne qui vit une situation problématique (pour elle) lui permet d'**explorer le fond du problème** et de **cheminer vers sa propre solution**. Parce qu'elle a pu **exprimer ses ressentis sans se sentir jugée**, cette jeune fille a eu l'espace dont elle avait besoin pour **poser son angoisse et s'en libérer**. Par son écoute attentive et bienveillante, ses silences et ses reformulations, cette maman a aidé sa fille à **identifier ses ressentis** et à **clarifier ses besoins**. Enfin en l'accompagnant dans la recherche de ses propres solutions (sans lui en suggérer), elle lui a permis de **reprendre confiance en elle et de puiser dans ses propres ressources**.

Application : exercice autour de l'écoute active – choisir la réponse adéquate

EXERCICE SUR L'ECOUTE ACTIVE

BUT

Cet exercice vous permettra de distinguer l'écoute active qui favorise la communication des autres réponses qui font obstacle à la communication.

Instructions

Voici une conversation véritable tenue entre un parent et son enfant. Après chaque message, encerclez la lettre a, b ou c selon la réponse qui reflète le mieux le sentiment de l'enfant.

1.

Enfant : J'aimerais bien avoir un rhume de temps en temps, comme Lise. Elle est chanceuse.

Parent : a) Tu te sens comme privée de quelque chose.
b) Tu aimes être malade.
c) Tu envies Lise.

2.

Enfant : Oui : elle peut rester à la maison alors que moi ça m'arrive jamais.

Parent : a) Tu aimerais pouvoir t'absenter de l'école plus souvent.
b) Tu voudrais qu'elle soit plus souvent présente en classe.
c) Tu veux que la directrice de l'école lui parle à ce sujet.

3.

Enfant : Oui. Je n'aime pas aller à l'école tous les jours de la semaine, soit tous les lundis, tous les mardis, tous les mercredis, jeudis et vendredis.

Parent : a) Mais tu es obligée d'y aller
b) Habituellement tu aimes ça.
c) Tu es vraiment fatiguée d'aller en classe.

4.

Enfant : Parfois, je déteste ça tout simplement.

Parent : a) Tu exagères un peu.
b) Non seulement tu n'aimes pas l'école mais tu l'a hais.
c) Tu ne "détestes" pas vraiment l'école. Tu ne l'aimes "pas beaucoup", c'est tout.

5.

Enfant : Exactement. Je déteste les devoirs, je déteste les cours et je déteste aussi les professeurs.

- Parent : a) Tu as dû récolter une mauvaise note aujourd'hui. Que s'est-il passé ?
b) Tu n'apprendras rien en gardant cette attitude négative.
c) Tu détestes à peu près tout à l'école.

6.

Enfant : Je ne déteste pas vraiment tous les professeurs, seulement deux. Il y en a une que je ne peux pas supporter. C'est la pire.

- Parent : a) Elle ne t'aime peut-être pas beaucoup non plus; y as-tu déjà pensé ?
b) Tu en détestes une en particulier, n'est-ce pas ?
c) Elle ne peut pas être si méchante.

7.

Enfant : C'est Mme Martin. Je déteste la voir et je dois passer l'année avec elle.

- Parent : a) Tu te vois prise avec elle pour longtemps.
b) Mme Martin ! Elle a pourtant l'air si gentille.
c) J'aimerais que tu fasses un effort pour l'apprécier: elle fait peut-être face à certains problèmes à la maison.

8.

Enfant : J'ignore si je parviendrais à la supporter. Sais-tu ce qu'elle fait ? A chaque jour elle nous fait sa conférence : elle s'installe là devant la classe comme ceci (l'enfant imite la mimique du professeur) et elle nous décrit comment un élève responsable doit se comporter. Puis elle nous lit la liste de tout ce que nous devons faire pour obtenir de bonnes notes dans ses cours. Ça m'énerve, ça me rend malade.

- Parent : a) Tu devrais écouter : c'est pour ça que tu vas à l'école.
b) Tu détestes entendre tout cela.
c) Si tu étais plus responsable, tu comprendrais l'importance de ses paroles.

9.

Enfant : A l'entendre parler; ça semble pratiquement impossible d'obtenir une bonne note, à moins d'être un génie ou le chouchou du professeur.

- Parent : a) Tu te sens battue d'avance et tu crois que tu n'obtiendras jamais un "A".
b) Je te donnerai une belle petite somme d'argent chaque fois que tu obtiendras un "A". Ça devrait t'encourager.
c) J'espère que tu feras un effort particulier cette année.

10.

Enfant : Je ne veux pas être le chouchou du professeur, les élèves détestent les chouchous. D'autant plus que mes camarades ne m'apprécient pas tellement surtout les filles. (Larmes).

Parent : a) Ça te préoccupe beaucoup.
b) Oublie ces filles et pense à tes études.
c) Si tu te plains constamment, personne ne t'aimera.

11.

Enfant : Il y a dans la classe ce cercle de filles qui sont les plus populaires. Je voudrais faire partie de leur groupe mais j'ignore comment m'y prendre.

Parent : a) Sois indépendante : ne les suis pas.
b) Fais aux autres ce que tu voudrais qu'ils te fassent.
c) Tu aimerais bien savoir comment faire pour entrer dans ce groupe car tu voudrais bien en faire partie.

12.

Enfant : Je ne sais pas comment m'intégrer à ce groupe. Ce ne sont pas les plus jolies, ni les meilleures en classe. Certaines d'entre elles réussissent bien mais la plupart obtiennent des notes inférieures aux miennes. Je ne sais vraiment pas.

Parent : a) Tu te demandes vraiment ce qu'il faut faire pour être acceptée dans ce groupe.
b) Elles craignent peut-être que ta beauté les éclipse.
c) A ton âge, je ne me souciais pas tant de cela : je m'amusais et tout allait bien.

13.

Enfant : Toutes les filles du groupe sont aimables; elles parlent beaucoup et se lient facilement d'amitié. Elles saluent tout le monde; elles vont au devant des gens et s'expriment facilement. Je ne peux pas faire comme elles. Ce n'est pas tellement mon genre.

Parent : a) Tu crois que c'est ce qui les fait réussir et qui te manque.
b) Tu te déprécies toujours.
c) Si tu faisais autant d'efforts pour les imiter que tu en fais pour m'en parler, ça changerait bien des choses.

14.

Enfant : Je sais que je ne m'exprime pas facilement. Je parle facilement avec une seule personne mais, en groupe, je me tais. Je ne sais jamais quoi dire.

Parent : a) Ne sois pas si timide.
b) Tu es à l'aise avec une amie mais, en groupe, ça te devient difficile.
c) Pourquoi devrais-tu parler absolument ?

15.

Enfant : J'ai toujours peur de dire des stupidités, ou des faussetés ou quoi encore. Donc je me tais je me sens seule. C'est pénible.

Parent : a) Tu n'aimes sûrement pas cette sensation.
b) Ta soeur n'a jamais rencontré ce problème. Elle a une foule d'amis.
c) Si tu prenais des leçons de danse, tu serais peut-être plus sûre de toi.

B. L'affirmation de soi : le Message-Je.

Quand l'enfant ou l'adolescent fait ou dit quelque chose qui ne nous plaît pas, comment lui poser des limites ? Comment trouver la juste voie entre mal dire et ne pas dire ?

Le Message-Je permet de dire au jeune ce que l'on vit comme inacceptable, sans le blâmer. Emettre un Message-Je demande en premier lieu à l'éducateur d'identifier ce qu'il ressent face au comportement du jeune. Quand on est irrité, inquiet ou en colère, communiquer avec un Message-Je est souvent efficace. On parle alors de soi, sans poser de jugement ni de critique sur l'autre, sans accusation ni menace.

Pourtant l'éducateur adresse plus souvent un "message-tu" - ex : *"tu es méchant, tu es vraiment irresponsable, tu ne m'écoutes jamais, tu es égoïste ... "* Ces messages comportent des jugements que le jeune peut recevoir comme un blâme, un reproche et un manque de confiance en lui. Blessé par ces messages accusateurs, il a de grandes chances de se défendre en accusant à son tour – ex : *"c'est même pas vrai", "toi aussi tu es méchant(e)!"*, en se repliant sur lui-même ou en ignorant le message. Quoiqu'il en soit, il y a peu de chances qu'il ait envie de tenir compte de la remarque et de modifier de bon cœur son comportement ! Répétés, ces messages peuvent avoir des conséquences néfastes sur son estime de soi et sur la qualité de la relation.

Pourquoi les "messages-tu" sont-ils alors si courants ?

Parce que ce type de message vient plus facilement à l'éducateur. Comme ils n'exigent aucune conscience de soi, ils sortent sans difficulté, plaçant la responsabilité de ses propres sentiments sur les autres. Le message-tu a tendance à

- véhiculer un manque de respect pour les besoins de l'autre personne
- faire que les enfants ou adolescents se sentent coupables, rabaissés, critiqués, blessés
- inciter le jeune à se venger et à rabaisser l'éducateur
- entraîner des querelles destructrices ou quelquefois un échange d'injures

Application : Problème d'autorité - la chambre d'un ado de 14 ans est dans un état lamentable...

Situation : La chambre est dans un désordre innommable. Cela fait des mois qu'il est demandé de ranger, qu'il est dit que c'est mauvais pour lui, tout ce souk... Rien ne change.

Réactions courantes :

- Le questionner - *il y a quelque chose qui ne va pas ? Comment arrives-tu à retrouver tes affaires ?*
- Le sermonner - *comment veux-tu réussir au lycée si tu ne peux pas retrouver tes affaires ? Ne compte pas sur moi pour venir chercher tes affaires sales dans ta chambre!*
- Le menacer - *si tu ne ranges pas ta chambre, pas question que Romain dîne à la maison ce soir !*

Autant de stratégies qui se sont révélées infructueuses !

Réactions avec le Message-Je :

1. Revenir à soi

Faire le point sur ce qu'il se passe pour soi. Sans doute est-on choqué de l'état de la chambre, voire inquiet : « *il va mal* », « *ce désordre cache autre chose* », « *dans sa tête c'est aussi confus que sa chambre* »...

Se centrer sur les faits précis, observables, indiscutables, sans interprétation ni jugement.

Eviter : « *ta chambre est encore dans un foutoir inacceptable* ». **Préférer** : « *tu as deux paires de pantalons, des tee-shirts et beaucoup de tes affaires de cours par terre dans ta chambre* ».

Se poser la "vraie" question, en étant honnête avec soi : qu'est-ce que je ressens face à cette situation ? Par exemple : « *je me sens inquiet et mal à l'aise quand je rentre dans sa chambre* ».

2. Se mettre à sa place

Se demander : Quel est son besoin à lui ? Pourquoi cela ne le dérange pas d'avoir ce désordre ? Comment je me comportais sur ce sujet à son âge ? A quel besoin répond ce comportement de sa part ?

3. S'exprimer avec un Message-Je

« *Quand je vois tes deux pantalons, tes tee-shirts et tes classeurs d'école par terre, je suis inquiet et je me sens mal à l'aise dans cet environnement* ». Ce Message-Je comprend la description des faits et le ressenti. Pas d'ordre donné à l'enfant, ni de sermon. L'attitude montre que l'éducateur assume ce qu'il ressent et laisse libre l'enfant/ado de réagir comme il l'entend. C'est une façon de l'accepter et de l'encourager à coopérer.

L'enfant/adolescent répondra peut-être "*Tu me prends la tête, si cela te gêne tu n'as qu'à pas entrer dans ma chambre.*"

L'éducateur reformule ce qu'il ressent et les mots que l'enfant/ado a dit. Cela pourrait donner "*En fait cela t'embête quand je te dis cela*".

L'enfant/ado : "*Ben oui, faut pas que tu t'inquiètes, c'est pas la peine, j'ai vu bien pire que ma chambre, et puis moi je m'y sens bien.*"

L'éducateur : "*Ok donc toi tu te sens bien dans ta chambre et tu penses que je ne devrais pas m'inquiéter de son état.*"

L'enfant/ado : "*Ben ouais...*"

Et là on peut continuer l'échange en se réaffirmant puis en réécoutant... etc...

Les douze catégories de message selon Th. Gordon :

Messages de solution

1. Donner des ordres, diriger, commander
2. Avertir, mettre en garde, menacer
3. Moraliser prêcher, faire la leçon
4. Conseiller, donner des suggestions ou des solutions

Messages dévalorisants

5. Argumenter, expliquer, persuader par la logique
6. Juger, critiquer, être en désaccord, blâmer
7. Dire des noms, ridiculiser, faire honte

Messages pour « sauver »

8. Complimenter, être d'accord, évaluer positivement, approuver
9. Interpréter, psychanalyser, diagnostiquer
10. Rassurer, sympathiser, consoler, soutenir
11. Enquêter, questionner, interroger
12. Esquiver, distraire, faire de l'humour, divertir

COMMENT COMMUNIQUER EFFICACEMENT...

<i>Ce que j'ai tendance à faire ...</i>	<i>Ce qu'il serait possible de faire</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Ouvrir un échange, entrer en matière par une question 	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter le silence • Regarder, Reformulation simple, Inviter
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le ON • Développer et rester sur des généralités M'adresser à l'autre en termes de « Tu » (« le tu tue... »¹) • Faire un discours sur l'autre (parler de lui) 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le JE • Concrétiser, personnaliser, exprimer mes convictions, mon ressenti. • Parler de moi. • Parler à l'autre de ma perception, de mes croyances...
<ul style="list-style-type: none"> • Centration sur le « problème » • Rester sur le symptôme, sur l'énoncé d'une question sur le langage-écran 	<ul style="list-style-type: none"> • Centration aussi sur la personne • Focaliser sur ce qui interroge l'autre, ne pas croire que je sais pour lui
<ul style="list-style-type: none"> • M'interdire • Ne pas oser • Penser à la place de l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> • S'autoriser, inviter, proposer, refléter ma propre écoute : je ne peux dire que ce que j'ai entendu
<ul style="list-style-type: none"> • Parler, remplir les silences • Chercher les réponses, la solution... • Me protéger, me défendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter, tenter de comprendre
<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer, donner les raisons 	<ul style="list-style-type: none"> • M'ouvrir, m'interroger sur mes peurs, mes résistances, mes à priori
<ul style="list-style-type: none"> • Parler, penser pour l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre : chercher un chemin
<ul style="list-style-type: none"> • Démonter ou convaincre 	<ul style="list-style-type: none"> • Associer, tirer des liens, lui permettre de se dire : hypothèse de compréhension, s'interroger, se questionner.
<ul style="list-style-type: none"> • S'identifier 	<ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer, de différencier
<ul style="list-style-type: none"> • Fusionner • Opposition dans le refus de l'autre, de ce qu'il dit 	<ul style="list-style-type: none"> • Rester soi • Apposition • M'affirmer donner ma position
<ul style="list-style-type: none"> • Tout ce que nous faisons habituellement (discuter, contrer, avoir raison sur le plan du réel, de la logique, de l'évidence, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parfois tout l'inverse
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendre là où est l'autre et avancer avec l'autre

¹ Il s'agit là du « TU » d'injonction qui entraîne à parler « SUR » l'autre.

C. La résolution de conflit sans perdant.

Les conflits font partie de la vie, et ce qui est important avec eux, c'est la façon dont on les aborde. Très souvent, deux alternatives :

- ▶ Etre autoritaire (l'éducateur gagne / l'enfant/ado perd)
- ▶ Etre laxiste (l'enfant/ado gagne / l'éducateur perd)

Thomas Gordon a mis au point une alternative à ces méthodes gagnant-perdant, la **résolution de conflit sans perdant**, pour répondre à la fois aux besoins de l'enfant/ado et à ceux de l'éducateur.

Application : Matthieu, 13 ans, refuse de porter son blouson jaune pour se rendre au collège. Son éducateur insiste pour qu'il le mette car il veut être assuré qu'il ne prendra pas froid.

Avec la méthode autoritaire...

L'éduc : "Matthieu, tu n'as pas mis ton blouson. Il fait froid et je ne veux pas que tu sortes sans être couvert"

Matthieu : "Pas question de porter ce blouson !"

L'éduc : "Pas question de te laisser sortir sans. Tant que tu vivras sous mon toit, tu feras ce que je te demande. Tu mets ton blouson et tu ne discutes pas !"

Matthieu se résigne à prendre son blouson ... et part en claquant la porte.

L'utilisation du pouvoir ou de l'autorité présente un avantage pour l'éducateur : il obtient immédiatement ce qu'il souhaite. En apparence, dans cette situation c'est l'éducateur qui gagne (qui décide) et l'enfant/ado qui perd (qui obéit). Voici les inconvénients : Matthieu quitte la maison en claquant la porte, plein de rancœur après son éducateur. La relation est tendue.

Rien n'assure à l'éducateur que Matthieu gardera son blouson sur lui une fois arrivé au collège.

L'éducateur peut s'en vouloir d'avoir imposé son choix à Matthieu et regretter de s'être emporté.

Avec la méthode permissive...

L'éduc : "Matthieu, tu n'as pas mis ton blouson. Il fait froid et je ne veux pas que tu sortes sans être couvert"

Matthieu : "Pas question de mettre ce blouson !"

L'éduc : "Tu vas prendre froid. J'aimerais vraiment que tu te couvres..."

Matthieu : "Pas question, il est trop nul ce blouson et puis j'ai pas froid !"

L'éduc : "Bon, fais comme tu veux..."

Ici c'est l'éducateur qui se résigne à laisser sortir l'enfant/ado sans blouson alors qu'il se fait du souci pour son confort et surtout pour sa santé. Ici, c'est donc l'éducateur qui perd (il se résigne) et l'enfant/ado qui gagne (c'est lui qui décide).

Dans ces deux cas, nous avons un gagnant et un perdant et par conséquent une relation basée sur un jeu de pouvoir. Dans toute relation, l'utilisation du pouvoir mène inmanquablement à des tensions (colère, désir de vengeance, sentiment d'impuissance, de dévalorisation de soi, de rancœur, de tristesse, etc.) et parfois même à une rupture totale de la communication et donc de la relation.

Même situation avec la méthode sans perdant...

L'éduc : "Matthieu, tu n'as pas mis ton blouson. Il fait froid et je ne veux pas que tu sortes sans être couvert"

Matthieu : "Pas question de porter ce blouson !"

L'éduc : "Il y a quelque chose qui ne va pas avec ce blouson ..."

Matthieu : "Bah oui, il est ringard !"

L'éduc : "Il ne te plaît plus"

Matthieu : "C'est clair !" (silence) "En plus les autres se moquent de moi quand je le mets...ça craint..."

L'éduc : "Humm je vois, tu n'aimes pas que les autres se moquent de toi..."

Matthieu acquiesce.

L'éduc : "Donc, si je comprends bien, tu ne veux pas mettre ce blouson que tu trouves ringard et qui t'attire les moqueries de tes copains. Et de mon côté, j'aimerais être sûr que tu sortes bien couvert pour ne pas prendre froid. Est-ce que tu serais d'accord pour qu'on cherche une solution ensemble ?"

Matthieu : "Ok ! Je pourrais par exemple mettre mon sweat bleu. Je l'adore celui-là ! En plus il est très chaud..."

Et le dialogue se poursuit ainsi jusqu'à ce que Matthieu et son éducateur aient trouvé une solution qui les satisfasse tous les deux.

D. Gros plan sur la marche à suivre face à un conflit.

Deux temps sont à respecter : le **diagnostic** – situer clairement le conflit
la **remédiation** – comment y faire face ?

Le premier temps : DIAGNOSTIC

La grille à six niveaux possibles de conflit ;

- **Individu/individu** : p. ex. une dispute entre deux élèves
- **Individu/groupe** : p. ex. un différend entre un élève et l'ensemble de sa classe
- **Individu/organisation** : p. ex. un étudiant contestant le règlement d'ordre intérieur de son école
- **Groupe/groupe** : p. ex. un différend entre deux classes d'une même école
- **Groupe/organisation** : p. ex. une classe face au règlement d'ordre intérieur de l'école
- **Organisation/organisation** : p. ex. l'école et le centre PMS

La grille à quatre types de conflit :

- **Conflit de ressources** : p. ex. un seul terrain de basket disponible alors que deux classes veulent l'occuper
- **Conflit de besoins** : p. ex. un étudiant a rendu sa copie et a besoin de se défouler bruyamment alors que ses condisciples ont besoin de calme pour réaliser leur travail
- **Conflit de désirs** : p. ex. un convive éprouve le besoin de fumer à table mais son voisin supporte mal l'odeur du tabac
- **Conflit de valeurs** : p. ex. un directeur estime que sa mission est de faire respecter une discipline stricte dans son établissement alors que son sous-directeur prône une discipline souple tenant compte des différences individuelles

Le deuxième temps : REMEDIATION

L'éducateur peut être partie prenante d'un conflit ou alors il intervient comme tiers médiateur. Cela n'influence aucunement la phase diagnostique mais par contre dans la remédiation, les deux situations doivent être distinguées.

a) Comment faire face à un conflit dont je suis partie prenante ?

1. J'invite mon adversaire à la négociation d'une solution satisfaisante mais la condition préalable :

- - Avoir tous les deux intérêt à résoudre le conflit
- - Etre d'accord pour faire l'effort d'en trouver l'issue

Si l'adversaire s'y refuse, deux hypothèses possibles :

- L'adversaire me craint et n'a pas confiance en ma volonté de résoudre le conflit sans gagnant ni perdant ⇒ proposer la **médiation par un tiers neutre**
- L'adversaire n'a pas de réel intérêt à la résolution du conflit ⇒ quel bénéfice tire-t-il alors du conflit ?

2. L'accord des deux parties étant acquis, utiliser alors **l'écoute active** et le **Message-Je** en décrivant le comportement de l'autre me portant préjudice, l'inconvénient de ce comportement sur moi, et le sentiment provoqué par ce comportement chez moi.

⇒ L'adversaire est ainsi confronté aux inconvénients générés par son acte : l'acte est dissocié de la personne et le jugement porte sur la conduite et non la personne :
« *Tu es violent* » devient « *Je n'accepte pas tes comportements violents* »

b) Comment faire face à un conflit dans lequel j'interviens comme tiers ?

Le tiers est ici **arbitre** ou **médiateur**. Dans le premier cas, il tranche et donne raison à l'un aux dépens de l'autre ou il effectue un partage des torts.

La procédure dans le second cas :

1. **Appel au désir de résolution du conflit** au moyen d'une question-masse comme « *Est-ce que vous êtes d'accord pour qu'on voit ensemble comment s'en sortir ?* ». La plupart préfère fuir l'inconfort d'une situation tendue.
2. **Expression et communication du problème** à travers l'accord des deux parties pour négocier (neutralité du médiateur). Demander alors à chaque partie son « vécu » du conflit : chacun vide son sac et formule clairement ses besoins, pendant que le médiateur exploite l'écoute active.
3. **Recherche d'une solution** : le médiateur suscite la créativité des parties en cause mais se garde d'avancer ses propres solutions. Il ne peut que suggérer tout ou plus en évaluant les avantages/inconvénients de toutes les propositions
4. **Application et évaluation à terme** : quand l'accord est conclu, le médiateur valorise l'effort consenti.

⇒ **Recadrage** du problème : le conflit est perçu sous un autre angle

⇒ **Externalisation** du conflit grâce à la conjugaison des efforts des parties.

IV. La violence à l'école.

« *Ira furor brevis est* » - Horace (65-08 av JC)
- *La colère est une folie brève*

A. La violence en général

La pulsion agressive apparaît comme un instinct vital lié à la survie à travers la sauvegarde de son intégrité, le contrôle de son territoire et encore la chasse d'un prédateur ou d'un rival.

Instinct : agressivité
Emotion : colère ou peur face au danger
Humeur : seuil d'irritabilité lié au tempérament de l'individu et à la situation
Conduite : fuite ou attaque

Les formes de violence :

- Violence **hétéro-agressive** (vers autrui) ou **auto-agressive** (vers soi)
- Violence de **nature physique** ou de **nature psychologique**
- Violence **directe** impliquant un passage à l'acte / Violence **inhibée** (p. ex. le faux doux) / Violence **déplacée**
 - (1) détournée vers une autre personne ou un objet (déplacement de l'objet)
 - (2) transformée en angoisse ou désespoir (déplacement de l'émotion)
 - (3) sublimée en conduites socialement acceptables - ex : l'art (déplacement du canal)
- Violence **délibérée** ou **non intentionnelle**

Les niveaux de violence :

- Violence **individuelle**
- Violence **groupe**ale comme d'un groupe dominant envers un groupe minoritaire, ou envers un individu comme lors d'un phénomène de bouc-émissaire
- Violence **sociétale** de nature politique - ex : les prisonniers politiques
de nature économique - ex : la paupérisation
de nature culturelle - ex : la discrimination sexuelle

L'intensité de la violence :

Celle-ci se distribue sur un **continuum** qui dépend de

- la **tolérance sociale** – ex : certains milieux désapprouvent la violence physique ou le racisme
- la **visibilité sociale** – ex : l'inceste est peu perçu, la violence intrafamiliale est cachée, le viol est gardé secret

Les causes de la violence :

Le phénomène est multicausal mais il faut distinguer :

- Les **facteurs favorisants** : ceux qui préparent le terrain de la violence
- Les **facteurs déclenchants** : ceux qui mettent le feu aux poudres
- Les **facteurs renforçants** : ceux qui tendent à maintenir la dynamique de la violence

Dans chacune de ces catégories, il faut s'interroger sur les **facteurs dispositionnels** comme la personnalité de l'individu, des **facteurs situationnels** comme l'environnement.

B. La violence à l'école

Sous quelle forme ?

- L'agressivité verbale des parents
- L'agressivité physique des parents
- Le vandalisme (graffiti, destruction partielle,...)
- La violence lors des activités sportives
- Le chantage au suicide, l'auto-violence
- Le racisme
- Le vol
- Le racket
- Le port d'arme

Le point de vue des éducateurs ?

Pèle mêle quelques réflexions collectées par J. Senelle (1990) :

- La punition n'est qu'un échec à la prévention
- L'avantage de pratiquer l'écoute au quotidien
- L'importance de responsabiliser les jeunes
- La nécessité d'une cohésion entre collègues
- Le besoin d'être soutenu par sa hiérarchie
- Les réunions régulières entre éducateurs
- La création d'aires de défoulement dans les écoles
- La multiplication des activités sportives

École et jeunes en danger



Que faire comme enseignant, éducateur, directeur ou agent de CPMS face à un élève en difficulté ou même en danger ?

Au moment où les articulations entre l'école, la justice et l'aide à la jeunesse se font plus nombreuses et où les rapports entre les différents acteurs évoluent, *PROF* évoque quelques réponses.

Articuler Aide à la jeunesse et Enseignement

Liliane Baudart, responsable de la Direction générale de l'Aide à la jeunesse, a une expérience de 30 ans dans son secteur. Un de ses soucis est la nécessaire articulation entre l'école et les travailleurs sociaux. Il y a 10 ans, elle a participé à la naissance de la Commission Crochets, à Huy (lire en page 26). Dans la foulée, elle suit la recherche-action menée par Ghislain Plunus. « *Il met autour de la table des représentants des écoles, des CPMS, de la Justice et de l'Aide à la jeunesse pour discuter de l'accrochage scolaire dans un territoire déterminé. C'est très important de soutenir les opérateurs de terrain par une conceptualisation bénéficiant d'une aide extérieure. Sans le soutien des politiques ou de l'administration, les initiatives de terrain, nombreuses, déclinent en raison de changements de boulot ou de l'usure des acteurs* ».

Cette articulation, M^{me} Baudart la pratique au sein de l'administration

de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec son homologue Lise-Anne Hanse, en charge de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire : « *Depuis quelques années, nous nous concertons trois fois par an* ». C'est d'ailleurs d'un commun accord que M^{mes} Baudart et Hanse attendent la rentrée scolaire et des décisions de leurs ministères respectifs à propos de la recherche-action : leurs deux administrations préconisent de soutenir et d'élargir ce type de concertation à Bruxelles et à toute la Wallonie, avec une injonction à leurs agents d'y participer. « *Le plus facile serait d'utiliser une circulaire commune. Payée conjointement par les deux secteurs, une personne référente piloterait ce dispositif, pour organiser la logistique et réceptionner les questions. Un comité éditorial l'aiderait à valider les bonnes pratiques à placer sur un site* ». ●

Pa. D.

Selon Jean-Pierre Pourtois et Huquette Desmet, « *la famille contemporaine postmoderne a rompu avec l'univers de normes de la période moderne, car il apparaissait comme un obstacle à la liberté de l'enfant. Habitué à négocié, celui-ci considère les normes obsolètes, voire absurdes. On veut, dans la conception actuelle, qu'il devienne un sujet autonome* »⁽¹⁾.

Cette conception, axée sur plus de liberté et d'épanouissement, s'accompagne d'une individualisation des valeurs et d'un estompement de la norme commune, peut-être plus facilement transgressée. Un signe ? Les enfants qui fréquentent les instituts de protection de la jeunesse, pas plus nombreux qu'avant, s'y retrouvent plus jeunes, comme s'ils testaient plus vite les limites. Un autre ? Les acteurs scolaires et sociaux s'inquiètent aujourd'hui de l'accessibilité de l'école pour les enfants des familles qui subissent les inégalités sociales⁽²⁾.

M. Pourtois et M^{me} Desmet estiment que l'autorité traditionnelle des parents sur leur enfant ayant tendance à disparaître*, le parent éducateur doit faire preuve d'une autorité « médiatrice » qui va articuler « l'être soi » - l'enfant dans sa quête individuelle - et « l'être ensemble ».

Force est de constater qu'il s'en décharge au moins en partie sur l'école. Est-elle capable de l'y aider ? Perméable à la société, elle en est en partie le miroir et la reproduit en partie. Et, pour le philosophe Bernard DeFrance, « *c'est bien l'école, à l'échelle planétaire, qui produit et reproduit la mafia dirigeante et la masse exclue. Si l'on prétend lutter contre l'exclusion par les moyens mêmes qui la produisent, il ne faut pas s'étonner des résultats ! En réalité, le « mauvais élève » est nécessaire à la bonne marche de l'école, de même que l'exclu est nécessaire à la bonne marche de nos sociétés et de la mondialisation* »⁽³⁾.

Un couple infernal

Face à cette mission d'éducation, l'école pourrait être tentée, légitimement, de se replier sur elle-même et sur les apprentissages, sa première mission. Mais l'apprentissage de la vie en société n'est-il pas le premier d'entre eux ? Dans ce milieu structuré et régenté, l'enseignant l'oublie peut-être, pour enseigner les disciplines. C'est directement perceptible et rassurant. Autre difficulté, « *Entrer dans la classe*, explique M. DeFrance, *c'est d'emblée se trouver pris dans un rapport de forces, et c'est d'abord la peur, tout simplement, aussi bien du côté des enseignants et des enseignés, qui va guider les comportements* »⁽⁴⁾.

Certains jeunes s'adaptent, sans heurts. Mais que faire avec ceux qui, de façon chronique ou définitive sont en difficulté, en danger, en crise ou en révolte ? Pour eux, ne faut-il pas ouvrir l'école à l'extérieur, aux partenaires ? « *L'élève et l'école forment un couple*, répond Bernard De Vos, *Délégué général aux droits de l'enfant. Or, pour que tout couple fonctionne et ne devienne pas infernal, une triangulation est nécessaire : les enfants, les amis, un voyage...* ».

Cette voie n'est pas sans difficultés pour le chef d'établissement. En effet, sa charge de travail n'est pas mince (lire l'interview de M. Bernard, en page 17). Par ailleurs, « *le fait que l'État prend en charge de plus en plus de situations et de difficultés spécifiques a induit la multiplication des acteurs spécialisés*, explique le chercheur Bernard Petre. *Cette multiplication et cette spécialisation des intervenants ne facilitent pas la tâche des directeurs... Et les facteurs qui rendent la situation de*

certaines enfants très complexe (dans le cadre de l'autorité parentale) et/ou qui mettent les enfants en danger (dans le cadre de la maltraitance) ont tendance à se cumuler »⁽⁵⁾.

Selon lui, une série de nœuds compliquent fort les relations entre ces acteurs. Vivant dans des temps et des espaces différents, ils ne sont pas confrontés de la même façon au secret professionnel (lire en page 21). Et comment savoir déléguer ou partager l'information suffisamment tôt ?...

L'école doit aussi faire avec une pression juridique. En juin dernier, par exemple, une information judiciaire a été ouverte à l'égard d'un chef d'établissement, afin de vérifier pourquoi des faits graves n'avaient pas été signalés plus tôt au Parquet. De façon plus globale, en 2006, le ministère de l'Intérieur visait à accroître* la collaboration police-école, avec à la clé un débat parfois houleux (lire en page 21).

Des atouts

« *Face à ces tendances qui lui sont plutôt défavorables, l'école bénéficie d'un atout extraordinaire, c'est la créativité* », rétorque M. Petre. C'est certainement le cas des établissements qui ouvrent des sas internes ou des écoles de la citoyenneté, par exemple. (lire en pages 26 et 27). Autre atout, le cadre administratif et politique évolue, depuis 15 ans. Le décret Missions avait amené l'obligation automatique de signalement des 20 demi-jours d'absence. Cela a cristallisé un malentendu. Les écoles ne comprenaient pas que cette démarche n'amenait pas automatiquement une action du SAJ pour un retour du jeune sur le banc.

Les travailleurs sociaux ne mettaient des mesures en œuvre que s'ils considéraient l'enfant en difficulté ou en danger, avec une lecture des faits peut-être comprise différemment par les uns et les autres.

Partenaire particulier cherche...

Une grosse partie des problèmes de l'individu surgissent à l'adolescence. Pour Bernard De Vos, Délégué général aux droits de l'enfant, la situation a évolué depuis 10-15 ans, pour ne pas laisser l'école seule face à cela. Les partenaires ont frappé à sa porte. Parfois avec bonheur ; parfois, pas : « *La temporalité n'est pas la même : la rencontre d'un professeur se fait sur le temps de midi ou après 16h30. L'école valorise les savoirs, pas assez les savoir-faire ou les savoir-être. Elle manque de stratégie de remédiation : les enfants issus des milieux précarisés ont plus de chances d'avoir des difficultés scolaires. Elle n'est pas assez inclusive. Et, lorsqu'elle demande l'aide d'un acteur social, celui-ci a souvent le sentiment insatisfaisant d'être le dépanneur de service et non un partenaire à part entière. Elle a du mal à s'y retrouver entre les différents partenaires possibles, mais y consacre-t-elle le temps nécessaire ?* »

Ainsi M. De Vos plaide-t-il pour créer respect et confiance, dans des projets menés en commun, avant le dépannage. « *Comme pour l'opération thermos : des élèves procurent des vivres pour les SDF. Mais ils effectuent une série d'apprentissage au cours pour s'y préparer* ». Il propose aussi que les acteurs scolaires discutent de leurs règles de vie en commun lors d'un temps à la rentrée. « *Et pourquoi pas une journée annuelle de rencontre entre l'école et tous ses partenaires pour savoir qui est qui et qui fait quoi, y compris la police ? Par contre, abrogeons la PLP41. Sur sa base se produisent des opérations anti-drogue avec chiens et fouilles dans les écoles, sur lesquelles je reçois des dizaines de plaintes par an. De plus, l'appel à confidences de certains policiers prête à confusion* ». ●

Pa. D.

À la même époque, des acteurs des différents secteurs s'émeuvent de cette situation et commencent à se rencontrer, à parler d'accrochage scolaire, comme à Huy et dans d'autres arrondissements (lire en pages 26 et 27). Selon Michel Noël, directeur général-expert de l'Aide à la jeunesse, ces acteurs sont passés d'une logique de vis-à-vis à celle du côte-à-côte. Les administrations de l'enseignement obligatoire et de l'aide à la jeunesse ne sont pas en reste (voir ci-contre). Le politique adopte des mesures qui vont dans ce sens. C'est le cas du plan d'actions visant à garantir les conditions d'un apprentissage serein (2009). Parmi ses mesures, le numéro vert Assistance-école

fonctionne depuis septembre 2011. Et un « Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire » devrait paraître* en janvier 2012 à destination des professionnels de l'enseignement obligatoire.

Le défi est important. Des réponses se dessinent. Cela se confirme : il n'y a pas non plus d'animal qui soit capable d'aussi grand amour que l'homme pour l'homme. ●

Patrick DELMÉE

(1) POURTOIS J.-P., DESMET H., *La norme et l'enfant in La Santé de l'homme*, n° 400, mars-avril 2009, sur <http://bit.ly/nGbsLS>

(2) *Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? Problématisation et recommandation*, juin 2011, Délégué général aux droits de l'enfant, <http://bit.ly/qdmlOE>

(3) DEFRANCE B., *Le droit dans l'école*, Castells, Labor, 2000, p. 14. www.bernard-defrance.net

(4) *Ib.*, p. 11.

(5) PETRE B., « École, aide à la jeunesse : justice : une recherche-action », in *École, aide à la jeunesse, justice : quelles collaborations ?* FédéFoC, 2010.



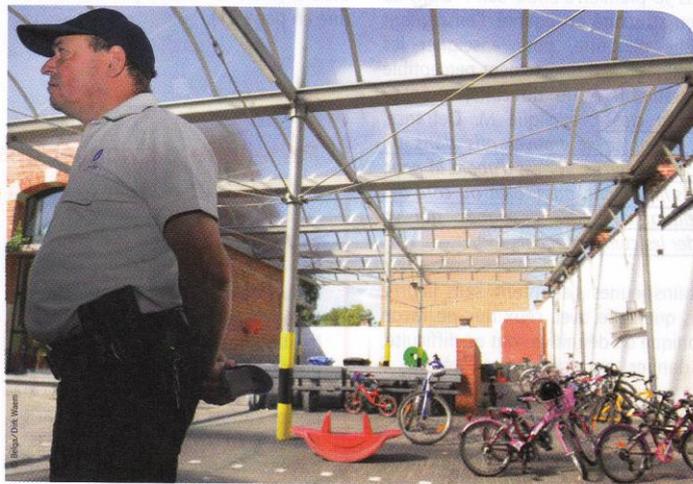
* Disparaître, accroître, paraître.



Vingt-deux, les v'la...

En 2006, peu après la mort de Joe Van Holsbeek, le ministère de l'intérieur lançait la circulaire PLP41⁽¹⁾ demandant aux zones de police de créer des points de contacts et de signer des conventions de collaboration avec les écoles, « pour créer un environnement scolaire plus sûr ». En 2009, sur les 196 zones de police, 143 avaient des points de contacts et 48 des conventions⁽²⁾ balisant leur collaboration avec les directions d'établissements scolaires⁽³⁾.

Pour Dominique Willockx, qui dirige les relations avec les zones de police au sein de la Direction générale de soutien de la police fédérale, « la relation et le partenariat avec divers acteurs peut être un objectif stratégique inscrit dans le plan zonal de sécurité, préparé en concertation, avec le bourgmestre, le chef de zone, le procureur du Roi, le directeur de la police fédérale de l'arrondissement. Les écoles, c'est un problème social qui dépasse le cadre policier. Le partenariat



avec un établissement dépend très fort de sa direction. Tant qu'elle considère le transfert de l'information comme de la délation, les relations seront difficiles ».

M^{me} Willockx compare la sécurité à une chaîne*, dans laquelle l'école a sa place, de même que la police ou les travailleurs sociaux : « On doit travailler en confiance et en partenariat, chacun à sa place. Le ministère de l'Intérieur veut développer des plans locaux de sécurité (qui compléteront les plans zonaux). Ils ne sont pas faits par la police. Chaque acteur social a une action sur ce plan, élaboré par la

commune. Les objectifs policiers seront liés à ces objectifs-là ». ●

Pa. D.

(1) <http://bit.ly/peh6w3>

(2) MESKENS J., DORZEE H., *La police et les écoles collaborent de plus en plus*, dans *Le Soir* du 29 mai 2009, <http://bit.ly/ovlic1>

(3) les circulaires 3596, 3628, 3660 et 3665 évoquent cette collaboration et la prudence dont les directions doivent faire preuve lors de la rédaction d'une éventuelle convention.



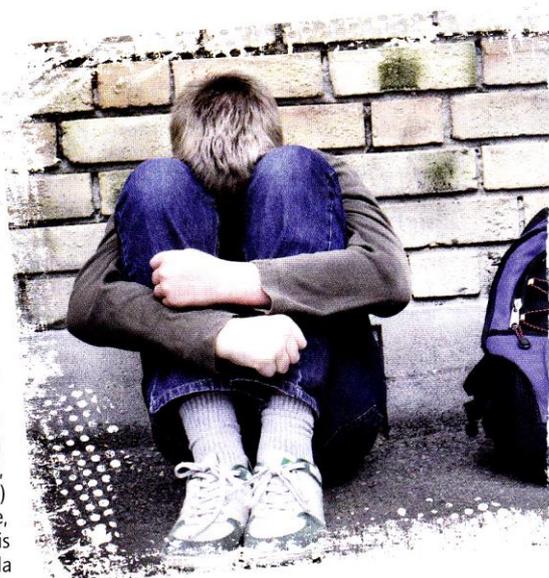
* Chaîne

S'orienter sur une mer agitée

Face à des enfants que l'on croit négligés ou maltraités ou à des jeunes qui se mettent en danger à l'école, les acteurs de l'enseignement peuvent se sentir démunis. Voici quelques balises.

Les instruments de navigation des équipes éducatives ? D'abord, leur feuille de route, ce décret Missions ⁽¹⁾ qui, parmi ses objectifs, entend notamment « promouvoir le développement de la personne de chaque élève » et « assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale ». Ce qui implique de lutter contre la maltraitance, l'absentéisme ou le décrochage. Ensuite, et plus spécifiquement, le décret relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance et de sa capacité à agir, l'intervenant est tenu d'apporter aide et protection à l'enfant victime de maltraitance ou à celui chez qui sont suspectés de tels mauvais traitements » ⁽²⁾.

Chaque pouvoir organisateur a traduit le décret Missions dans ses plans de vol que sont les projets éducatif et pédagogique ; chaque établissement scolaire l'a fait dans son projet d'établissement. Le projet pédagogique peut inclure un « plan annuel favorisant l'accrochage scolaire » contenant notamment un recueil de bonnes pratiques de collaboration avec divers partenaires (CPMS, Service d'aide à la jeunesse,...) sur la gestion d'actes de violence, d'assuétudes,... Par ailleurs, depuis un arrêté du Gouvernement de la Communauté française de janvier



2008 ⁽³⁾, chaque école doit préciser dans son règlement d'ordre intérieur les faits graves commis par un élève, qui seront signalés au centre PMS.

Écouter, orienter, analyser

Après Assistance écoles, un autre outil, accessible aux directeurs, devrait permettre de mieux appréhender la violence et le décrochage.

En 2010-2011, le 0800/20410 a reçu six appels d'enseignants signalant des cas de maltraitance. « Selon les cas, nous les avons orientés vers le CPMS, les équipes SOS Enfants ou le service d'aide à la jeunesse », explique Arnaud Fontaine, agent référent de ce numéro vert créé au sein de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire. Une juriste de notre service a répondu à des enseignants inquiets des conséquences, sur le plan juridique, de leur intervention. Nous avons également pu orienter vers une équipe SOS Enfants des appelants qui constataient qu'un élève était en danger. S'il s'agissait d'un cas d'élève

s'étant confié à un enseignant, nous avons proposé une orientation vers le CPMS ou un service d'aide en milieu ouvert ».

Depuis cette rentrée, et toujours dans le cadre du plan Pagas, les directions d'établissements sont invitées à signaler confidentiellement au service des inscriptions et de l'assistance aux établissements scolaires, les circonstances, les interventions et les hypothèses explicatives de faits de violences qui n'ont pas fait l'objet d'une exclusion dans leur école. Un formulaire de signalement leur est accessible sur le portail www.adm.cfwb.be. Objectif ? L'Observatoire de la violence en milieu scolaire analysera les données recueillies pour mieux comprendre les situations rencontrées sur le terrain. Puis il transmettra les résultats aux écoles. ●

L'attitude des directions d'établissement est également balisée par les circulaires annuelles « de rentrée » précisant la marche à suivre en matière de décrochage et d'absentéisme, détaillant le rôle des services d'aide et les procédures,... ⁽⁴⁾. En 2008, de « bonnes pratiques de collaboration et de communication entre les secteurs de l'enseignement au sens large et de l'aide à la jeunesse » ont également été diffusées ⁽⁵⁾, afin « d'améliorer les partenariats entre l'école et le maillage social ».

Des outils pratiques

Plus récemment, le Service des inscriptions et de l'assistance aux écoles (qui fait partie de la Direction générale de l'enseignement obligatoire) a développé plusieurs outils, dans le cadre du Plan d'Actions de lutte contre la violence et le décrochage scolaires visant à Garantir les conditions d'un Apprentissage Serein (Pagas), initié en 2009. Depuis l'an dernier, un numéro vert Assistance écoles

(lire ci-contre) aide les membres des personnels de l'enseignement confrontés à une situation de violence ou à un événement exceptionnel.



© Mikael Dumkier - Fotolia

C'est aussi dans le cadre de ce plan Pagas qu'un Observatoire de la violence en milieu scolaire a été mis sur pied. Il prévoit pour janvier 2012 la sortie d'un Guide pratique relatif à la prévention des violences en milieu scolaire. Cet ouvrage envisagera pour un grand nombre de faits de violence (drogue, maltraitance, racket, tentative de suicide,...) les points de repère pour intervenir, les pistes de prévention, les personnes auxquelles on peut faire appel, les références légales,... Il précisera également les obligations légales et administratives : le signalement des faits, la responsabilité civile du personnel de l'enseignement, le secret professionnel,... Et il détaillera le rôle des services d'aide à la gestion et à la prévention de la violence pour les écoles.

Un autre ouvrage est le fruit de rencontres et d'un colloque réunissant des directeurs de l'enseignement fondamental libre et des acteurs de la justice et de l'aide à la jeunesse. On y trouve la relation des travaux et recherches effectuées et une série de fiches pratiques explicitant le rôle et le fonctionnement des services pouvant aider les directeurs dans leur travail quotidien⁽⁵⁾. ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.galillex.cfwb.be/document/pdf/21557_006.pdf

⁽²⁾ www.galillex.cfwb.be/document/pdf/28753_001.pdf, article 3, §1. La circulaire 00779 mentionne un guide pratique pour les enseignants disponible sur <http://bit.ly/nqU3lz>

⁽³⁾ www.galillex.cfwb.be/document/pdf/32771_000.pdf

⁽⁴⁾ Circulaires 3660 et 3665 pour l'enseignement secondaire, 3628 pour le fondamental, 3596 pour le spécialisé

⁽⁵⁾ www.galillex.cfwb.be/document/pdf/32818_000.pdf

⁽⁶⁾ FédEfoC, *École, aide à la jeunesse et justice : quelles collaborations ?*, 2011, disponible au prix de 8 € auprès de la FédEfoC (02 / 256 71 29).



* Événement

PROF SEPTEMBRE 2011

Les mots pour le dire

Le Centre local de promotion de la santé (CLPS) de Bruxelles a réalisé une enquête sur les conduites et comportements à risques des jeunes, auprès des écoles secondaires de la capitale.

L'étude du Centre local de promotion de la santé de Bruxelles a été publiée en avril dernier⁽¹⁾. Patricia Thiébaud, membre de l'équipe responsable du projet, nous en explique les objectifs et les résultats.

PROF : Pourquoi cette enquête ?

Patricia Thiébaud : Le centre a reçu la mission de « Point d'appui assuétudes », jouant le rôle d'interface entre les écoles secondaires et les organismes de prévention. Pour éviter de partir d'idées toutes faites, nous avons voulu connaître* la réalité de terrain, les besoins et les demandes face aux conduites et aux comportements à risques des jeunes. Nous avons pu recueillir l'avis de 52 personnes : directeurs, enseignants, éducateurs, agents des centres PMS et de Promotion de la santé à l'école (PSE),... Et cela dans des écoles de tous les réseaux.

Tous ces acteurs partagent-ils la même définition des comportements à risques ? Et leurs réactions sont-elles identiques ?

Non, les points de vue varient selon les rôles. Enseignants et directeurs les voient en lien avec l'impact possible sur les apprentissages et la gestion de la classe. Les enseignants citent d'abord la consommation d'alcool, du cannabis et l'usage d'Internet. Les directeurs pointent le décrochage scolaire.

Quant à la gestion, elle se fait au cas par cas, souvent dans l'urgence et selon des règles informelles : les enseignants se tournent vers l'éducateur, vers le PMS ou le PSE et, en dernier recours, consultent le directeur. Les éducateurs, les agents PMS ou PSE voient plutôt ces comportements adolescents avec un regard plus global, et tentent de prendre distance avec des demandes exprimées dans l'urgence.

Quelles attentes, quels besoins s'expriment-ils ?

Enseignants et directeurs se disent

démunis face à ces comportements et seuls face à leur gestion. Nous avons également observé que dans des écoles accueillant un public favorisé, le pouvoir organisateur et l'association de parents peuvent être des ressources disponibles pour intervenir ou soutenir des démarches de prévention. Les écoles fréquentées par des élèves moins favorisés demandent davantage de soutien, car elles bénéficient de moins d'appui et de ressources internes, alors que les difficultés des jeunes s'y expriment plus fréquemment. Enfin, se disant à la fois très sollicités par les organismes de prévention et pas assez informés sur le rôle précis des services extérieurs, bon nombre de directeurs réclament une information plus centralisée.

Quel prolongement souhaitez-vous à cette enquête ?

À partir de l'analyse des entretiens et des attentes formulées, nous proposons des pistes de travail : la création d'un inventaire des ressources disponibles dans le domaine de la santé et des assuétudes, l'ouverture d'espaces de parole supervisés entre enseignants et de lieux de concertation pour pouvoir assurer une vraie cohérence, une culture commune de l'équipe scolaire face à certains problèmes,...

Nous espérons affiner et concrétiser certaines propositions dès cette rentrée lors de moments de rencontre entre des enseignants et des personnes des secteurs de la santé, de la santé mentale, de l'aide à la jeunesse,...

Recueilli par **C. M.**

⁽¹⁾ *Assuétudes*, enquête du CLPS de Bruxelles, avril 2011. Téléchargeable (<http://bit.ly/prjrfm>) et disponible sur demande au CLPS de Bruxelles, 151, rue Jourdan, 1060 Bruxelles (02 / 639 66 88, info@clps-bxl.org).



* Connaître

23

Des écoles à l'écoute

Face au jeune crise, l'école peut se centrer sur sa mission première, l'apprentissage, en toute légitimité. Elle peut aussi se tourner vers d'autres pistes internes, pour éviter le décrochage ou pire. Jean-Luc Tilmant, enseignant mais aussi formateur à l'écoute et à l'aide, en évoque plusieurs, parmi lesquelles le sas d'écoute.

Il existe aujourd'hui une quinzaine de sas d'écoute interne aux écoles, dans le spécialisé comme l'ordinaire, le secondaire comme le primaire (1). Il s'agit de lieux où le jeune – un à la fois, car le cadrage est individualisé – peut se confier à un adulte, en toute confidentialité (sauf si l'on estime le jeune en danger majeur). L'élève y est invité : on ne le force jamais.

Porte fermée, l'adulte écoute, mène une conversation structurée et, avec l'accord du jeune, envisage des pistes de solution ou passe le relai* à un opérateur plus qualifié. Selon Jean-Luc Tilmant, « avec une dizaine d'enseignants bénévoles, une ou deux heures semaine, et l'aide d'un éducateur, on peut aller loin ». La permanence se fait pendant les cours : « Le jeune doit pouvoir venir sans procédure compliquée. Ce qui demande une confiance de tous, une bonne communication ».

Face au « J'veux parler, msieur ! », le refus de l'enseignant peu préparé est légitime. Pour entrer dans cette dynamique d'écoute, il faut se sentir à la hauteur, et en sécurité. C'est la raison pour laquelle M. Tilmant propose des formations à l'entretien d'aide. L'une d'elles était organisée début juillet pour une douzaine d'enseignants de l'institut des Ursulines, à Mons, qui envisage la création d'un sas d'écoute interne.

Avant de s'engager

Une participante se demande comment les élèves osent pousser la porte. « On n'inverse pas de suite la loi du silence », répond M. Tilmant. D'abord, peu viendront. Le relai* vers une ressource ou une solution enclenchera le bouche à oreille ». Une collègue se dit interpellée* par des élèves en difficulté familiale et

scolaire. Une troisième estime difficiles l'écoute dans le temps scolaire et la limite entre apprendre et aider. Pour M. Tilmant, « le cadrage temporel et spatial est très important : invité à accepter un rendez-vous, le jeune apprend la réflexion, le choix, le fait que l'adulte n'est pas à son service immédiat ».

Quand une enseignante évoque ses pleurs face à certaines révélations, le formateur dédramatise : certains faits demandent de faire sentir au jeune que c'est du lourd. Et que faire avec un élève qui vient régulièrement ? « Certains lâcheront leur pain d'un coup. D'autres, par tartines ».

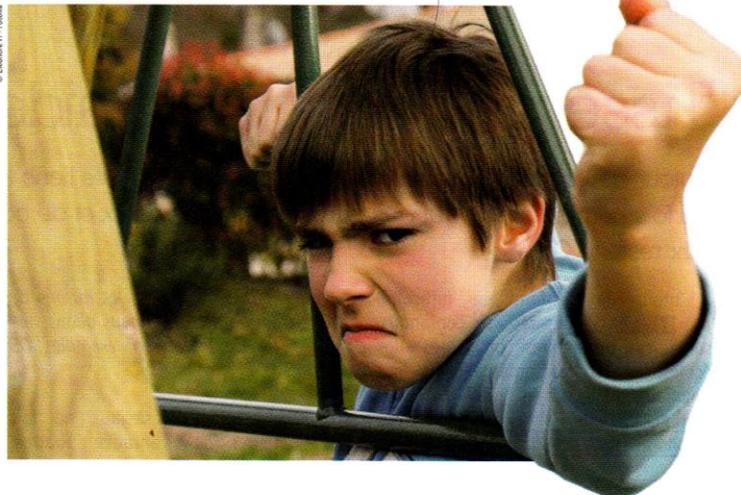
Bien sûr, un sas ne fonctionne qu'avec l'accord et le soutien écrits du pouvoir organisateur, de la direction, du CPMS – qui peut aider avec ses ressources et une supervision annuelle –, et des participants. Selon M. Tilmant, après trois jours de formation, il faut un jour d'institutionnalisation, ou plus si nécessaire, pour que tous les partenaires se mettent d'accord sur les procédures : « Cela évite des dérapages éventuels ». Par ailleurs, chaque année, M. Tilmant propose une supervision annuelle des équipes qu'il a formées.

Selon nos interlocuteurs, les entretiens qui se déroulent dans ces lieux de parole portent principalement sur la sphère familiale, sur les conflits entre pairs, ou sur les conflits avec les professeurs. « Sans en parler, on peut entendre cette problématique. Une médiation – délicate – ne se fera qu'avec l'accord du jeune, si le collègue a une relative flexibilité ».

Émilie Derhet, éducatrice à Jambes, concède que « la permanence réduit le temps pour le travail administratif. Mais, pour les entretiens, on a du temps, sans être dérangé par le téléphone ou une urgence ». Directeur d'un établissement scolaire à Liège, Thierry Detienne

estime qu'un tel sas interne permet de maintenir l'élève dans le contexte scolaire : « Un élève sur deux a évolué en





travaillant la relation au groupe, le respect des consignes, au travers d'exercices comportementalistes. Cela améliore la résistance des enseignants et leur plaisir d'enseigner. Mais, on assure le dialogue entre les animateurs des ateliers et les enseignants, on pratique l'auto-évaluation et l'évaluation collective, on couple cela avec un effort sur la remédiation ».

Dans son école, M. Tilmant a aussi mis sur pied un sas de décompression, « un lieu où on peut laisser passer la crise d'un enfant, avec des accessoires (gants de boxe, sac de frappe,...) et des activités, avec présence d'un adulte ou pas, si nécessaire. Une règle : on demande au jeune de retirer ses chaussures avant d'entrer. S'il le fait, c'est que la crise n'est pas trop grave ».

Par ailleurs, une trentaine d'« écoles citoyennes » adhèrent à une charte ⁽²⁾. En pratique, lors de chaque rentrée, et par groupes, les élèves réfléchissent à comment vivre ensemble. Leurs travaux débouchent sur une charte commune. Pour la faire respecter, un conseil de citoyenneté réunit des représentants de tous les acteurs de l'école, ainsi que des élèves élus et des ceintures noires. Comme au judo, tous les élèves démarrent avec une blanche. À chaque bulletin, leurs compétences de savoir-être sont évaluées et ils peuvent atteindre la noire en deux ans. Si la démarche de ce conseil n'aboutit pas avec un élève, celui-ci retombe sous la coupe du règlement d'ordre intérieur. ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Dans le primaire, l'instituteur pratique l'entretien dans sa classe et non dans une structure plus large.

⁽²⁾ <http://www.g-e-d.eu/index.html> et <http://isfconci.jimdo.com>



* Relais, interpellées

Certains restent au Quai

Le Quai est une Cellule d'accrochage scolaire interne à l'Institut Saint-Joseph, à Jambes. Assistante sociale et criminologue, Julie Orban en est le « chef de gare » à temps-plein, comme éducatrice engagée sous le statut d'APE.

PROF : En quoi consiste le Quai ?

▣ **Julie Orban** : On s'y s'arrête pour réfléchir à sa destination, pour prendre son train ou un autre, ou pour rester sur place. Les mots d'ordre ? Inclure plutôt qu'exclure.

Qui y vient ?

▣ 180 élèves en un an. Certains envoyés par la direction, pour un renvoi temporaire. D'autres, par les professeurs pour une remise en ordre. La porte s'ouvre aussi sur les volontaires. Elle se referme d'abord sur un entretien confidentiel. Je le balise en évoquant le secret professionnel et ses limites, le code pénal à côté de moi. Puis, l'élève remet en ordre son journal de classe et ses cours. Enfin, je cherche à trouver avec lui une solution, qui n'est pas une nouvelle souffrance, ce qui augmenterait sa haine pour l'école.

Cela va de la lecture réflexive à la médiation avec les parents ou un professeur, en passant par un stage extérieur. Pour l'instant, je travaille avec le restaurant du cœur Lè Sauverdias. J'envisage les pompiers, la Croix-rouge, un centre d'aide aux toxicomanes. J'ai conclu une convention « Mon club, mon école » avec le champion du monde de boxe anglaise Georges Dujardin pour une quarantaine de séances d'initiation.

Le résultat ?

▣ Pas moins de non-réinscriptions en septembre. Mais sur les 66 renvois temporaires, seulement trois sont devenus définitifs en cours d'année.

Quels avantages à votre formation ?

▣ Je donne au jeune et aux différents acteurs autour de lui les bases des infos en droit, en aide à la jeunesse, en protection de la jeunesse. Je connais ces différents mondes. Je peux donc être une interface entre le jeune, ses parents, l'école, le Service d'aide à la jeunesse (SAJ), le Service de protection judiciaire (SPJ). Je travaille peu avec la police.

N'êtes-vous pas entre deux chaises ?

▣ Je maintiens l'équilibre. Si le jeune m'avoue une bêtise, je n'en parle à qui de droit qu'en fonction de son niveau de gravité. Et si le jeune est en danger, je dois le faire. Si des professeurs me posent des questions, je reste également très superficielle. Et si le cas me dépasse, je passe la main à des partenaires dont le premier est le CPMS. ●

Recueilli par **Pa. D**