

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

FACULTE DE THEOLOGIE



**La pastorale scolaire face à la violence dérégulatrice
Enjeux théologiques et pastoraux**

Mémoire présenté

En vue de l'obtention du grade de Master en théologie

(finalité approfondie)

par

Martin TSHINDAYE KANINDA, c.j.

Promoteur : Professeur Henri DERROITTE

JANVIER 2010

Avant-propos

Tout travail de recherche implique des moments d'avancée et des temps de stagnation. La rédaction de notre mémoire n'a pas échappé à cette logique. Mais grâce aux remarques et suggestions savamment élaborées par le professeur Henri DERROITTE, notre Directeur, nous avons réussi à mettre par écrit le présent travail. Nous le remercions de tout cœur pour sa compétence et sa disponibilité intellectuelle dans le suivi sans complaisance de notre projet de recherche. Sa ténacité devant les difficultés inhérentes à la rédaction de ce mémoire et sa volonté de le voir aboutir nous ont été d'un grand prix.

Nos remerciements s'adressent aussi à tout le corps professoral de la Faculté de Théologie de l'UCL, pour la qualité de son enseignement et le sérieux de ses réflexions interdisciplinaires.

Nous remercions en même temps notre Père Supérieur Général, Robert Hamilton, qui nous a détaché de l'apostolat scolaire pour une spécialisation en théologie pastorale. Nous n'oublions pas les confrères de la communauté de la « Vieille Montagne », qui nous ont accueilli à notre arrivée en Belgique. Nous pensons particulièrement aux pères Jacques Geysels, François Mbiyangandu et Jacob Beya, dont le soutien nous est un souvenir précieux et inoubliable.

Enfin, que tous ceux qui ont contribué à notre intégration et à l'UCL et au Collège Saint Paul trouvent ici l'expression de notre considération. Nous pensons spécialement à l'abbé Jean-Pierre DELVILLE, Président du Collège et Professeur à l'UCL.

0. Introduction

Le « Nouveau Dictionnaire de Français : pour la famille, les études et le bureau » définit la violence tantôt comme le « comportement agressif, [la] force brutale exercée par une personne », tantôt comme l'« emploi de la force pour contraindre quelqu'un »¹. Dans les deux cas, nous nous trouvons en face d'une situation où un individu agit sur un autre, pour le forcer, contre sa volonté, en utilisant la force physique ou psychologique. Par ailleurs, en dehors de l'être humain, l'action violente peut aussi porter sur un animal ou un objet.

De nos jours, « la violence est partout. Dans les rues, chez les riches comme chez les pauvres, dans les transports en commun ; elle pénètre même dans les hôpitaux et dans tous les secteurs que l'on croyait protégés. On profane les cimetières, chaque jour les colonnes des journaux sont pleines de vols, de viols, de meurtres. On s'attaque aux plus jeunes, on martyrise par milliers les animaux. (...) La violence est devenue quotidienne (...) L'école ne pouvait y échapper. Les biens matériels sont l'objet de fréquentes déprédations : classes saccagées, voire incendiées, murs maculés d'inscriptions (...) Agressions physiques et verbales contre les enseignants, impossibilité d'enseigner, analphabétisme en classes terminales, vols dans les établissements et dans les magasins voisins »². Cette description ressemble moins à un compte rendu d'un livre qu'à un journal quotidien d'un éducateur d'école condamné à assister quotidiennement à plusieurs facettes d'une seule et même réalité qui a pour nom « **violence** ».

On aura beau dire : « la violence n'existe pas chez nous », comme un chef d'établissement de la périphérie bruxelloise, que nous avons contacté a osé nous l'avouer, mais elle est là, partout autour de nous, à l'école, à la télévision, dans la rue, dans nos conversations, dans les journaux, dans nos familles, en nous-mêmes.

Face à ses différentes formes et à ses différents lieux de manifestation, la violence qui affecte le milieu scolaire nous semble la plus interpellante, car la plus incompréhensible, la plus scandaleuse et la plus paradoxale, pour autant non seulement qu'elle porte atteinte à

¹ Chantal LAMBRECHTS (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Français. Pour la famille, les études et le bureau*, Paris, Larousse, 2006, p. 1544.

² Yves DURAND, *Compte rendu de Jacques DUPAQUIER, La violence en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1999, en ligne sur le site <http://www.conflits-actuels.com>, mis à jour le 26 janvier 2002, consulté le 28 juillet 2009.

l'individu dans son identité propre, mais encore et surtout parce qu'elle atteint l'école, institution sensée être le sanctuaire de socialisation de la personne humaine, c'est-à-dire le lieu d'un certain nombre d'apprentissages sociaux, le « lieu cardinal de l'éducation citoyenne »³.

En effet, au moment où le monde entier proclame le droit à l'éducation pour tout le genre humain, au moment où des Etats reconnaissent le droit de l'enfant à l'instruction, l'irruption, à l'école, espace éducatif par excellence, de la violence et de toutes les autres pratiques qui bafouent les lois du vivre-ensemble et traumatisent parents, enseignants et enseignés jusqu'à condamner ces derniers au décrochage et par ricochet à la phobie et à l'aversion de l'éducation, ne peut laisser insensible toute personne, morale ou physique, engagée dans le monde de l'éducation.

Voilà pourquoi, en abordant la question de la violence en milieu scolaire, nous avons voulu non seulement joindre notre voix à tant d'autres qui s'élèvent pour récuser le phénomène, mais en plus, apporter notre modeste contribution à celle de tant de consciences qui se mobilisent en vue de l'avènement d'un espace éducatif en général, et scolaire en particulier, exempt de toute violence déshumanisante et dérégulatrice.

« L'une des caractéristiques d'une personne bien éduquée [étant] de bien se conduire, c'est-à-dire d'éviter les débordements d'une agressivité alors mal contrôlée par l'éducation »⁴, la violence apparaît à première vue comme un des symptômes de l'échec de l'éducation dans nos sociétés modernes. En ce sens, elle constitue une parole, un langage ou un défi que les jeunes adressent à l'Ecole, à l'Eglise et à la société dans son ensemble. C'est la raison pour laquelle, en tant que parole, elle appelle une réponse de la part de chacune de ces trois institutions.

Dans les pages qui suivent, nous voulons proposer quelques mécanismes pastoraux que l'Eglise, en général, et l'école catholique, en particulier, pourraient exploiter ou mettre en œuvre en réponse au défi que leur lance le phénomène des violences qui affectent le milieu scolaire. Nous avons besoin, pour ce faire, de comprendre le phénomène en lui-même, c'est-à-dire dans toutes ses diverses formes et dans toutes ses expressions.

³ Didier JOURDAN, *Réduire la violence par l'éducation. L'école, lieu d'éducation au « vivre ensemble »*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 57.

⁴ Laurent GERBAUD, *Education et violence*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 47.

Or, qui dit comprendre un phénomène social, dit aller parfois à la rencontre des acteurs sociaux qui s’y trouvent impliqués. La violence dont il est question ici étant celle des jeunes en milieu scolaire, nous nous sommes proposé, à partir d’une cible précise, d’aller au contact de principaux acteurs du milieu éducatif scolaire, c’est-à-dire les parents, les enseignants et les élèves des quatre établissements scolaires tenus par les Pères Joséphites, en République démocratique du Congo. Il s’agit des écoles secondaires, dont trois fonctionnent sous le régime conventionnel et une sous le régime privé.

A partir d’un questionnaire conçu à leur intention, nous avons recueilli une série de témoignages qui nous ont éclairé sur le climat qui règne dans ces écoles, le rapport que parents, enseignants et élèves entretiennent les uns par rapport aux autres, la présence ou non des faits violents au sein de ces établissements, leurs auteurs, leurs principales formes, etc. Tous ces éléments réunis constituent le contenu de notre premier chapitre.

L’exigence de vérifier et d’enrichir les appréhensions issues de notre enquête a nécessité le recours aux témoignages issus d’autres expériences. C’est notamment le cas des directives et orientations pastorales contenues dans les textes ecclésiaux et dans certains documents du Magistère de l’Eglise. Nous n’avons pas négligé les précieuses réflexions de certains pédagogues autour de la question scolaire ainsi que certaines recherches théoriques et pratiques sur les modes d’approche et de traitement des comportements violents en milieu scolaire.

A ce niveau d’investigation, nous voulons, dans un premier moment, articuler notre réflexion sur l’organisation de la vie quotidienne des acteurs impliqués dans le système éducatif, les différents rapports que celui-ci entretient avec son environnement ainsi que l’impact que les violences exercent sur les acquis scolaires. Ensuite, nous axerons notre propos sur les recherches théoriques et pratiques entreprises en vue d’enrayer le phénomène. Tel sera l’objet de notre deuxième chapitre.

A l’école, « les enfants apprennent à développer un réseau de relations et à vivre ensemble. Ils prennent conscience de leur appartenance à un groupe. Dans cette perspective, l’école remplit aussi une fonction politique : elle est le lieu d’apprentissage du civisme, des droits et des devoirs »⁵. Au regard de cette évidence, face à un phénomène qui s’inscrit

⁵ Yin CHEONG CHENG, *Menace sur les missions essentielles de l’éducation*, dans *Le courrier de l’Unesco*, novembre 2001, p. 37.

comme une menace permanente sur la mission fondamentale de l'école, se dresse une volonté manifeste de gérer la violence, de sauver la victime qui s'appelle l'élève, l'enseignant, l'école et, en bref, l'éducation. La gestion de la violence en milieu scolaire tient à un double mouvement : prévenir et guérir.

Puisque la violence est un phénomène social, et donc situé, nous partirons d'abord d'une situation socio-éducative concrète : l'espace scolaire jésuite. Là, nous tâcherons dans un premier temps de répondre à cette double préoccupation : quelles sont les principales intuitions qui fondent l'action éducative des Pères jésuites et comment, dans l'exercice de leur charisme particulier, ces derniers ont-ils pu gérer, c'est-à-dire prévenir et combattre, les différentes manifestations de violence rencontrées l'exercice de leur charisme ? Ensuite, grâce aux réflexions d'autres penseurs de la pastorale scolaire, aux textes magistériels ainsi qu'à ceux des pédagogues chrétiens, nous dégagerons quelques éléments susceptibles de constituer une piste en vue d'une action pastorale conséquente qui soit perçue aujourd'hui, comme une réponse que l'Eglise réserve à ce phénomène qui défigure l'image de l'école, milieu traditionnel à vocation éducative.

Chapitre 1 : La violence scolaire

Ce chapitre est principalement le résultat d'une enquête menée auprès de quelques acteurs de l'éducation à travers les écoles josphites congolaises. Il s'agit, d'une part, des enseignants et parents en tant qu'ils ont en charge la transmission de l'instruction et/ou de l'éducation ; et d'autre part, des élèves en tant qu'ils sont appelés à acquérir cette instruction et cette éducation.

La grande caractéristique de la population interrogée reste son lien étroit avec l'institution scolaire josphite : 32 enseignants prestant dans les écoles dirigées et animées par les pères josphites, 144 élèves apprenant dans lesdites écoles et 70 parents dont les enfants sont des élèves régulièrement inscrits dans ces mêmes écoles.

L'enquête qui a porté sur quatre établissements d'enseignement secondaire⁶, avec passation d'un questionnaire ouvert auprès des enseignants, des élèves et de leurs parents, consistait à recueillir des témoignages des uns et des autres sur leurs représentations de la violence en milieu scolaire. D'une manière globale, les questions proposées visaient à tester les sentiments des personnes interrogées vis-à-vis de leur institution scolaire et du climat de travail qui y règne.

Nous sommes toutefois conscient que la représentativité des échantillons sélectionnés reste faible et très limitée. Néanmoins, elle reflète la situation générale qui caractérise le secteur scolaire non seulement en République démocratique du Congo, mais aussi à travers le monde.

⁶ Il s'agit de : 1) Collège Saint Etienne, situé dans la commune de Limete à Kinshasa : il organise les options latin-philosophie, bio-chimie et commerciale-administrative ; 2) Collège Saint Joseph, situé à Bulongo : il organise les options latin-philosophie, bio-chimie et Menuiserie-ébénisterie ; 3) Institut technique commercial de Domiongo : il organise l'option commerciale-administrative ; 4) Institut technique commercial d'Ilebo qui organise l'option commerciale-administrative. A part la première école, les trois autres sont situées dans la province du Kasai occidental, respectivement dans les territoires de Mweka et d'Ilebo.

1.1. Situation générale

La violence dans le monde n'est pas un phénomène nouveau ni propre à une région donnée. En tous lieux et en tous temps, elle nous cerne à tous les niveaux de la vie : injures, rackets, bastonnades, jeux de pierres, coups et blessures, meurtres, etc..., en constituent des manifestations que nous subissons ou faisons subir dans la rue, au travail, au sein de nos familles, bref, partout où des gens vivent, se rencontrent ou travaillent.

La violence est, en effet, tellement omniprésente qu'il ne se passe pas une seule journée sans que les médias n'en dressent un bilan alarmant faisant état de deux ou plusieurs personnes qui se sont tapées dessus, de deux ou plusieurs peuples qui se sont engagés dans un conflit armé.

Mais, en dehors de l'espace domestique ou professionnel évoqué, il y a aussi des violences qui affectent le milieu scolaire. En France par exemple, il ne se passe pas une semaine sans que les médias ne rapportent des cas d'un élève molesté, d'un enseignant ou d'une enseignante agressée physiquement, aux coups de poing et/ou à l'arme blanche. Outre ces incivilités qui portent atteinte à l'intégrité physique et/ou psychologique des victimes, la violence se manifeste aussi à travers la destruction des infrastructures mobilières et immobilières des écoles : inscriptions aux murs, casse des biens, incendies des bâtiments et des véhicules, etc.

Vue dans son contexte historique et social, la violence en milieu scolaire touche toutes les sociétés du monde ainsi que toutes ses couches sociales. Souvent associée à la délinquance des mineurs, elle n'a pas que des adultes pour victimes. Bien que les incivilités commises par les adolescents se montrent en continuelle augmentation, « de nombreux crimes sont aussi commis par des adultes à l'encontre des jeunes »⁷. En France, selon une enquête réalisée par l'Observatoire national de la délinquance, « Les hommes de 18 à 25 ans forment la catégorie de la population la plus exposée aux violences physiques : plus de 9 % d'entre eux ont déclaré avoir subi au moins un acte de violences physiques sur deux ans »⁸.

A l'école, la violence prend une multitude de formes : des agressions physiques aux propos désobligeants ou vilipendants, elle peut aussi revêtir les couleurs des pressions morales

⁷ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 13.

⁸ OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA DELINQUANCE, *Les jeunes, premières victimes des « violences gratuites »*, en ligne sur le site <http://www.20minutes.fr>, mis à jour le 19.11.2008, consulté le 6 mai 2009.

et psychologiques, pas toujours spectaculaires, mais souvent sourdes, insidieuses et difficiles à identifier.

1.2. Situation locale : dans les écoles jésuites congolaises

1.2.1. Questionnaire d'enquête

Pour notre enquête, les questions suivantes ont été soumises aux réactions de différentes personnes impliquées dans le système scolaire :

A. Questions réservées au personnel enseignant

Question 1. *Comment procédez-vous assez souvent pour reprendre un élève coupable d'absentéisme, de distraction et/ou de bavardage en classe ?*

Question 2. *Quel moyen jugez-vous le mieux approprié pour venir à bout des incivilités suivantes, dont se rendent coupables vos élèves : bagarre, racket, vol et/ou de destruction d'un bien meuble ou immeuble appartenant à l'école ou à un tiers ?*

Question 3. *Vous arrive-t-il de subir des actes d'agression (de la part des élèves et/ou de leurs familles) ? Si oui, quelle en est la nature ?*

Question 4. *Avez-vous subi vous-même de la violence éducative au cours de votre enfance ?*

Si oui, a) sous quelle forme (qui vous a le plus marqué) ?

b) et qui en était l'auteur ?

B. Questions réservées aux élèves

Question 5. *Dans quel milieu assistez-vous le plus souvent à des actes et/ou discours agressifs ?*

Question 6. *A votre avis, laquelle des manifestations ci-après, constitue la forme la plus récurrente des brutalités générées par votre école : 1) Menaces et intimidations de la part des enseignants ; 2) Bagarres entre élèves ; 3) Punitions corporelles ; 4) Propos injurieux ; 5) Destruction et/ou détérioration des biens communs (casse, graffitis) ; 6) Vol des biens d'équipement ; 7) Injustices et/ou discriminations ?*

Question 7. *Existe-t-il, affectant votre école, des brutalités générées par des sujets extérieurs à celle-ci ? Si oui, lesquelles et qui en sont les auteurs ?*

C. Questions réservées aux des parents

Question 8. *A votre avis, quelle forme de violence est la plus récurrente dans l'institution scolaire où évolue votre enfant ?*

Question 9. *Etes-vous satisfait(e) du régime disciplinaire qui accompagne l'éducation de votre enfant à l'école où il étudie ?*

9.1. *Sinon, qu'est-ce qui vous y dégoûte ou qui vous semble inconvenant ?*

9.2. *Si oui, qu'y appréciez-vous le plus ?*

D. Question commune

Question 10. *Quel milieu constitue, à votre avis, la principale fabrique des violences qui affectent le monde scolaire ?*

1.2.2. Présentation et répartition des personnes interrogées

Personnel enseignant	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
T O T A L	20	62,5	12	37,5	32	100

Tableau 1 : personnel enseignant interrogé

Age	1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaires		Secondaire générale				Technique commerciale		Total	
			Littéraire		Bio-chimie					
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
12 ans	5	8			2		4		11	8
13 ans	3	4	1		1		3		8	4
14 ans	2	4		3				8	2	15
15 ans	3		1	2	1	2	1	5	6	9
16 ans			4	1	4	2	8	4	16	7
17 ans			6	1	4	1	8	6	18	8
18 ans et plus			7	5	3	1	10	6	20	12
Total	10	16	19	12	15	6	34	29	81	63

Tableau 2 : répartition des élèves interrogés par âge, sexe et catégorie d'études

Niveau d'enseignement	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Niveau 1	14	20	7	10	21	30
Niveau 2	21	30	28	40	49	70
T O T A L	35	50	35	50	70	100

Tableau 3 : parents d'élèves interrogés

Les tableaux 1, 2 et 3 représentent les trois échantillons distincts des personnes ayant accepté de participer à notre enquête. Il s'agit d'abord des 32 membres du corps enseignant dont 20 hommes et 12 femmes ; ensuite des 144 élèves appartenant tous au niveau secondaire, en raison de 63 élèves (dont 27 garçons et 36 filles) du premier niveau qui correspond aux classes de première, deuxième et troisième années, et 81 élèves (dont 54 garçons et 27 filles) du deuxième niveau correspondant aux classes de quatrième, cinquième et sixième années (Voir tableau 2) ; enfin des 70 parents, parmi lesquels il faut distinguer 21 parents (dont 14 hommes et 7 femmes) ayant leurs enfants au premier niveau d'études, et 49 parents (dont 21 hommes et 28 femmes), ayant leurs enfants au deuxième niveau.

Notons que de tous ceux qui ont été interrogés, 42 personnes soit 17,07 % ont avoué avoir vécu, dès leur jeune âge, dans des familles monoparentales ; tandis que 13 personnes soit 5,28% appartiennent à des familles recomposées.

1.2.3. Analyse des résultats enregistrés

1.2.3.1. Points de vue des enseignants

Question 1. *Comment procédez-vous assez souvent pour reprendre un élève coupable d'absentéisme, de distraction et/ou de bavardage en classe ?*

	Punitions infligées	Réponses enregistrées	
		Nombre	%
1.1	Lui pincer le nez, les joues et/ou les oreilles	9	28,12
1.2	Le laisser debout ou le mettre à genoux	4	12,5
1.3	L'envoyer se promener dehors	2	6,25
1.4	Le mettre à la disposition de l'organe disciplinaire	4	12,5
1.5	Le réveiller par des raclées	3	9,37
1.6	Avertissements dans le cahier de communication	10	31,25
T O T A L		32	100

Tableau 4

A la question relative aux méthodes utilisées pour contenir l'absentéisme, la distraction et/ou le bavardage en classe, 68,75% d'enseignants interrogés (soit 22 personnes sur 32) avouent recourir aux moyens violents comme les punitions corporelles (1.1, 1.2 et 1.5), ou l'exclusion (1.3 et 1.4) ; tandis que 31,25% seulement (soit 10 enseignants sur 32) recherchent la solution pacifique à travers une collaboration entre l'école et la famille.

Question 2. Quel moyen jugez-vous le mieux approprié pour venir à bout des incivilités suivantes, dont se rendent coupables vos élèves : bagarre, racket, vol et/ou de destruction d'un bien meuble ou immeuble appartenant à l'école ou à un tiers ?

	Réponses enregistrées	Réponses enregistrées en	
		Nombre	%
2.1	Exclusion définitive immédiate	19	59,37
2.2	Réparation du tort causé (restitution du bien vol ou endommagé)	3	9,37
2.3	Réparation puis exclusion définitive	6	18,75
2.4	Convocation des parents en vue de la réparation du tort causé	1	3,12
2.5	Transfert du dossier aux instances judiciaires compétentes	1	3,12
2.6	Exclusion temporaire, puis réadmission après réparation	1	3,12
2.7	Réparation puis exclusion définitive à la fin de l'année scolaire	1	3,12
T O T A L		32	100

Tableau 5 : cas de bagarre, vol ou destruction d'un bien

Le tableau 5 rend compte de la manière drastique utilisée par le personnel scolaire pour répondre aux incivilités perpétrées par les élèves : aux bagarres, rackets, vols et destructions des biens publics ou privés, 27 enseignants interrogés sur 32 reconnaissent appliquer l'exclusion temporaire ou définitive, à effet immédiat ou retardé, comme mode préféré de contention de la violence physique. Cela représente plus de 84 % contre 16 % qui recourent à d'autres voies beaucoup plus conciliantes comme celle du dialogue avec les parents.

Au-delà de toutes ces considérations, une question se pose : quel est l'impact, sur l'avenir de la société, de la politique d'exclusion utilisée à l'école comme mode de lutte contre la violence ?

Question 3. *Vous arrive-t-il de subir des actes d'agression (de la part des élèves et/ou de leurs familles) ? Si oui, quelle en est la nature ?*

	Réponses enregistrées	Réponses enregistrées	
		Nombre	%
3.1	Grimaces et/ou regards dédaigneux,	4	12,5
3.2	Propos discourtois, dénigrants et injurieux	3	9,37
3.3	Coups et blessures	2	6,25
3.4	Surnoms et railleries	9	28,12
3.5	Calomnies et fausses accusations	3	9,37
3.6	Manque de respect et désobéissance	4	12,5
3.7	Chahuts, huées et bavardages en classe	7	21,87
T O T A L		32	100

Tableau 6 : des éducateurs victimes d'actes violents

Les enseignants ne sont pas que des auteurs de violences ; dans certains cas, eux aussi deviennent des victimes des actes violents perpétrés par des élèves ou leurs proches. C'est ce qui ressort du tableau 6, qui énumère sept diverses manifestations des comportements discourtois dont les élèves font montre dans leur relation avec leurs éducateurs. Ces attitudes vont de l'écart de langage (3.2, 3.4, 3.5 et 3.7) rapporté par 22 personnes sur les 32 interrogées, soit plus de 68 %, aux simples gestes et attitudes irrespectueuses qui représentent 25 % d'opinions exprimées, soit 8 personnes sur 32.

Par ailleurs, quand bien même les coups et blessures (3.3) dont ne se reconnaissent victimes que deux enseignants sur 32, soit plus de 6 %, ne représenteraient qu'un faible pourcentage, ils constituent néanmoins la face cachée d'un fléau qui, s'il n'est pas pris au

sérieux, affectera profondément l'espace scolaire congolais en général, et joséphite en particulier.

En effet, dans toute la tradition africaine, en général, et congolaise, en particulier, l'obéissance et le respect dû aux parents – ou à leurs représentants que sont ici les enseignants – font tellement partie des valeurs négro-africaines fondamentales que « la révolte que ressent le fils ne peut éclater car elle toucherait aux racines même de l'existence, à ses bases ontologiques »⁹. A ce propos, il convient de préciser que les deux cas d'agression physique évoqués au point (3.3) ont pour auteurs des élèves ayant connu une enfance déséquilibrée, consécutive à une situation de monoparentalité et/ou d'orphelinat.

Question 4. *Avez-vous subi vous-même de la violence éducative au cours de votre enfance ? Si oui, a) sous quelle forme (qui vous a le plus marqué) ?*

b) et qui en était l'auteur ?

Auteur(s) des violences Formes de violence		Papa et/ou maman		Frères et/ou sœurs		Total	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
4.1	Bastonnades, fessées, brutalité	7	21,875	5	15,625	12	37,5
4.2	Privations de nourriture	3	9,375			3	9,375
4.3	Isolement, rétention, enfermement	3	9,375			3	9,375
4.4.	Insultes, invectives	8	25	6	18,75	14	43,75
T O T A L		21	65,625	11	34,375	32	100

Tableau 7 : Enseignants, victimes de violences à leur enfance

⁹ Pierre ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot, 1972, p. 74, cité par Louis-Vincent THOMAS et René LUNEAU, *La terre africaine et ses religions. Traditions et changements*, Paris, l'Harmattan, 2000, en ligne sur le site <http://www.books.google.be>, consulté le 6 août 2009.

Face à la situation qu'ils ont vécue eux-mêmes au cours de leur enfance, les enseignants interrogés sont unanimes à reconnaître que la première éducation reçue en milieu familial a souvent été accompagnée d'un traitement brutal. Celui-ci va des brutalités physiques (37,5 %) aux privations de nourriture et/ou de liberté de mouvement (18,75 %), en passant par des brutalités verbales (43,75 %). Et dans la plupart des cas, ces brutalités ont été l'œuvre de ceux-là mêmes qui sont appelés à assurer la première éducation rudimentaire à leurs enfants : environ 7 parents sur 10 (soit 65,6 %) y font généralement recours. Nous pouvons déduire que les autres membres de la famille, notamment les frères et sœurs qui représentent 34,3 %, reproduisent facilement ce qu'ils ont eux-mêmes subi. De quoi relayer la thèse de la transmission intergénérationnelle de la violence, qui révèle que « Certains cas de maltraitance à l'adolescence sont un simple continuum de la maltraitance apparue durant l'enfance »¹⁰.

Ainsi, pour accréditer cette thèse, les deux auteurs s'appuient sur les conclusions des premières études qui ont été menées à ce sujet. Selon lesdites conclusions, « la plupart des bébés abusés avaient des parents qui, eux-mêmes, avaient été abusés ou négligés. Sur le plan des abus sexuels, (...) dans une population d'hommes ayant abusé sexuellement d'un enfant, 47% des sujets avaient été abusés lorsqu'ils étaient enfants »¹¹.

¹⁰ Miriam ERKOHEN-MARKUS et Pierre-André DOUDIN, *Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 34.

¹¹ Miriam ERKOHEN-MARKUS et Pierre-André DOUDIN, *Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 34.

1.2.3.2. Points de vue des élèves

Question 5. *Dans quel milieu assistez-vous le plus souvent à des actes et/ou des discours agressifs ?*

	Milieux ciblés	Réponses enregistrées					
		Garçons		Filles		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
5.1	Sports	12	8,33	3	2,08	15	10,41
5.2	Ecole	18	12,5	24	16,66	42	29,16
5.3	Médias (télévision, radio, journaux)	15	10,41	8	5,55	23	15,97
5.4	Cinéma	1	0,69			1	0,69
5.5	Manifestations politiques	11	7,63			11	7,63
5.6	Famille	13	9,02	12	8,33	25	17,36
5.7	Cité (rue) rixes entre jeunes	10	6,94			10	6,94
5.8	Romans	1	0,69			1	0,69
5.9.	Activités de la vie ordinaire			16	11,11	16	11,11
T O T A L		81		63		144	

Tableau 8 :

Adressées exclusivement aux élèves, les questions 5, 6 et 7 portent respectivement sur la localisation des lieux agressifs, la forme la plus récurrente des comportements violents et les violences dont les auteurs sont des sujets étrangers à l'espace scolaire.

Interrogés, les élèves ont donné des points de vue divers et variés. Concernant les lieux, environ 29 % d'élèves interrogés estiment que l'école constitue le lieu où le taux des pratiques agressives reste le plus élevé. A notre avis, nous estimons que cela est dû au fait que tous les acteurs impliqués directement dans l'action scolaire, enseignants et enseignés, s'y retrouvent à la fois comme auteurs et victimes. Après l'école viennent successivement la famille (environ 17 %), les médias (près de 16 %), le monde sportif (plus de 10 %), l'espace politique (plus de 7 %) et le milieu populaire avec près de 7 % d'opinions exprimées.

Que les principaux milieux ambiants de l'enfant, c'est-à-dire la famille, l'école, les sports, les médias et le monde politique, – qui restent en même temps, par tradition, des lieux à vocation éducatrice – soient perçus comme des foyers de violences, voilà qui traduit la présence d'un climat de crise et de déstructuration sociale. Car, en s'accusant mutuellement d'être la fabrique des violences qui affectent le milieu scolaire (tableau 14)¹², la famille et l'école ne remettent pas seulement en cause la fonction éducatrice de l'une et de l'autre, mais déclinent en même temps et implicitement la possibilité d'éduquer¹³.

A propos des médias, il importe de noter qu'avec la prolifération des émissions radio-télévisées, et surtout l'internet, « la violence n'a plus pour seul témoin le protagoniste présent au moment des faits. Elle a désormais pour contemporaine une société de lecteurs, de spectateurs, de joueurs et d'internautes, qui ne cesse de la reconfigurer selon qu'elle traverse tel ou tel appareil de médiation. (Elle) s'éprouve en « réseau » et son image s'inscrit de la sorte dans un parcours médiatique en permanente extrapolation »¹⁴. En ce sens, la reproduction des actes de violence chez les jeunes trouverait, comme le révèle Bernard Dagenais, son explication dans les trois effets – de contagion, d'incubation et d'activation – que produit la médiatisation de la violence. De quoi s'agit-il au juste ?

Par l'effet de contagion s'explique l'influence qu'exercent sur les spectateurs les différentes scènes de violence observées à la télévision ou au cinéma : à force d'assister à des scènes de violence que reproduisent les médias, les spectateurs finissent par les reproduire dans leur propre vécu quotidien. A titre illustratif, nous évoquerons le cas de deux jeunes Français fanatiques du film « Natural Born Killers », d'Oliver Stone : se prenant pour les personnages des tueurs en série, les deux infortunés s'enfermèrent dans une cellule d'où ils commencèrent leur amusement en tirant à balles réelles sur les passants. En voici le résultat : une dizaine de morts et de nouveau un article palpitant dans Paris Match¹⁵. De son côté, l'effet d'incubation explique l'attitude des individus qui, « à force de vivre entourés d'un univers « fictif » de violence, comme le proposent la télévision, les films, les vidéo clips, (...) finissent par cultiver l'impression que l'univers réel est plus dangereux qu'il ne l'est en réalité. Ils arrivent

¹² D'après le tableau, il s'agit de plus ou moins le quart de chacune de ces deux catégories d'éducateurs, en raison de 8 enseignants sur 32 (soit 25%) et de 17 parents sur 70 (soit 24,28%).

¹³ Jacques PAIN, *Violences et prévention de la violence à l'école*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 73.

¹⁴ Richard BEGIN, e.a., *Figures de violence*, colloque organisé par l'association algérienne « Ensemble pour la non-violence », en ligne sur le site <http://nonviolence.fr.gd>, consulté le 5 mai 2009.

¹⁵ Bernard DAGENAI, *Pourquoi les médias aiment-ils tant la violence ?* en ligne sur le site <http://figuresdeviolence.org>, consulté le 18 mai 2009.

en somme à faire coïncider leurs perceptions de la réalité avec celles du monde télévisé »¹⁶. Quant à l'effet d'activation, il se retrouve dans deux types de comportement que peut entraîner l'univers fictif de violence proposé par les médias : soit qu'il contribue à l'élargissement des comportements plus violents chez les individus au départ violents ; soit qu'il met les non violents dans un état physiologique d'excitation qui, à la longue, finit par les rendre violents. Dans les deux cas, « l'agression peut prendre alors pour cible tout objet ou toute personne qui se trouve à proximité, dans un phénomène de transfert d'excitation »¹⁷.

Question 6. *A votre avis, laquelle des manifestations ci-après, constitue la forme la plus récurrente des brutalités générées par votre école : 1) Intimidations verbales, frustrations et/ou remarques humiliantes des enseignants ; 2) Bagarres entre élèves ; 3) Brimades ; 4) Punitions corporelles ; 5) Propos injurieux et/ou dévalorisants de la part des enseignants ; 6) Destruction et/ou détérioration des biens communs (casse, graffitis) ; 7) Vol des biens d'équipement.*

		Garçons		Filles		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
6.1	Intimidations, frustrations ...	18	12,5	11	7,63	29	20,13
6.2	Bagarres entre élèves	20	13,88	13	9,02	33	22,91
6.3	Brimades ¹⁸	10	6,94	26	18,05	36	25
6.4	Punitions corporelles	7	4,86	3	2,08	10	6,94
6.5	Propos injurieux et/ dévalorisants	6	4,16	8	5,55	14	9,72
6.6	Destruction des biens communs...	15	10,41	-	-	15	10,41
6.7	Vol des biens d'équipement	5	3,47	2	1,38	7	4,86
T O T A L		81		63		144	

Tableau 9

¹⁶ Bernard DAGENAIS, *Pourquoi les médias aiment-ils tant la violence ?* en ligne sur le site <http://figuresdeviolence.org>, consulté le 18 mai 2009.

¹⁷ Bernard DAGENAIS, *Pourquoi les médias aiment-ils tant la violence ?* en ligne sur le site <http://figuresdeviolence.org>, consulté le 18 mai 2009.

¹⁸ Les 36 élèves qui se sont prononcés à ce propos appartiennent tous à la catégorie de « petits » regroupés au niveau du premier degré de l'enseignement secondaire: voir tableau 2.

Le tableau 9 donne la vision des élèves par rapport aux brutalités qui affectent leur milieu scolaire. Comme on peut le lire dans notre tableau, les brutalités provoquées par les enseignants (intimidations verbales, propos injurieux et punitions corporelles) sont perçues comme récurrentes par 36,8 % d'élèves interrogés, tandis que la récurrence des incivilités (bagarres et brimades) dont les élèves s'avouent coupables sont de l'ordre de 48 %. Par ailleurs, même si les réponses enregistrées restent muettes sur les auteurs des autres formes de violence – notamment le vol et les destructions des biens communs – qui représentent environ 15 %, il n'est pas moins vraisemblable de les attribuer en partie ou en totalité sinon aux deux catégories d'acteurs de l'action scolaire, à tout le moins à l'une d'entre elles.

Question 7. *Existe-t-il, affectant votre école, des brutalités générées par des sujets extérieurs à celle-ci ? Si oui, lesquelles et qui en sont les auteurs?*

Auteur(s) Formes de violence		Parents et/ou proches des élèves		Elèves appartenant à d'autres milieux scolaires		Des jeunes délinquants		TOTAL	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
7.1	Bagarres			28	19,44	16	11,11	44	30,55
7.2	Saccage			13	9,02	17	11,80	30	20,83
7.3	Vol					26	18,05	26	18,05
7.4.	Insultes, arrogances	22	15,27	6	4,16	8	5,55	36	25
7.5	Graffitis					8	5,55	8	5,55
T O T A L		22	15,27	47	32,63	75	52,08	144	100

Tableau 10

La violence qui frappe le monde des écoles n'est pas toujours le fait des sujets impliqués directement ou non, dans le processus scolaire. Le tableau 10 révèle que l'école est parfois la cible privilégiée des violences que reproduit le milieu environnant. Ainsi, donc, pour les 144 élèves interrogés, un pourcentage assez élevé des bagarres, saccages, vols, insultes et/ou graffitis qui envahissent l'espace scolaire, est à mettre sur le compte des perturbateurs étrangers à l'école. Ici, il y a de quoi confirmer les intuitions de François Dubet dont les recherches ont montré que « toutes les violences scolaires ne relèvent pas des incivilités juvéniles. Certaines procèdent purement et simplement de l'entrée de la délinquance des « quartiers difficiles » dans l'école. Cette délinquance y émerge comme d'autres problèmes sociaux tout aussi graves et moins spectaculaires: les crises familiales, le chômage, les violences subies par les jeunes car il faut rappeler qu'ils sont généralement plus des victimes que des coupables »¹⁹.

En effet, en croisant les tableaux 9 et 10, il y a lieu de supposer, par exemple, que les 11 élèves supplémentaires²⁰ (soit plus de 7 %) qui apparaissent au point 7.1 (tableau 10) représentent tous ceux qui ne se sont, certes, pas prononcés au point 6.2 (tableau 9), mais qui attribuent les bagarres enregistrées en milieu scolaire aux éléments extérieurs à ce dernier. Il en est de même du saccage, du vol et des graffitis repris aux points 7.2, 7.3 et 7.5 (tableau 10) et 6.5 et 6.6 (tableau 9) : les 42 élèves supplémentaires²¹ (soit 15,27 %) qui apparaissent aux points susmentionnés seraient ceux qui pensent que certaines incivilités signalées sont l'œuvre des jeunes délinquants et des élèves appartenant à d'autres milieux scolaires.

¹⁹ François DUBET, *Violences à l'école et violence scolaire*, en ligne sur le site <http://www.cosmopolitiques.phpnet.org>, consulté le 14 avril 2009.

²⁰ Voir tableaux 9 et 10 : 44 (total 7.1) – 33 (total 6.2) = 11 soit 7,63 %.

²¹ Voir tableaux 9 et 10 : 64 (somme des totaux 7.2, 7.3 et 7.5) – 22 (somme des totaux 6.5 et 6.6).

1.2.3.3. Points de vue des parents

Question 8. *A votre avis, quelle forme de violence est la plus récurrente dans l'institution scolaire où évolue votre enfant ?*

	Réponses enregistrées	Réponses en	
		Nombre	%
8.1	Frustrations et intimidations de la part des enseignants	11	15,71
8.2	Propos injurieux, dénigrants et humiliants	12	17,14
8.3	Punitions corporelles infligées par les enseignants	11	15,71
8.4	Travaux imposés au domicile des enseignants	9	12,85
8.5	Cotes sélectives, arbitraires et/ou antipathiques	7	10
8.6	Bagarres entre élèves	12	17,14
8.7	Saccage des biens meubles ou immeubles	3	4,28
8.8	Graffitis	5	7,14
T O T A L		70	100

Tableau 11

Appelés à se prononcer sur le climat qui règne dans l'établissement où évoluent leurs enfants, les parents qui ont accepté de participer à notre enquête donnent leurs points de vue. Pour eux, de tous les éléments qui entravent l'épanouissement social de leurs enfants au niveau de l'école, se classent par ordre décroissant les injures et humiliations (17,14 %), les frustrations et les punitions corporelles (15,71 % dans chacun des cas), les travaux imposés aux élèves (12,85 %), de même que les cotes sélectives et arbitraires (10 %) jugées comme expression d'une certaine antipathie à l'endroit d'une catégorie d'élèves. Tous ces éléments réunis font que le pourcentage des violences que les parents imputent aux enseignants dépasse le seuil de 70 %²².

²² Il s'agit des propos injurieux et dénigrants (8.2), soit 17,14 % ; des frustrations et intimidations ainsi que des punitions corporelles (8.1 et 8.3), soit 31,42 % ; des travaux imposés (8.4), soit 12,85 % ; des cotes sélectives (8.5), soit 10 % : le tout réuni représente un pourcentage de l'ordre de 71,41 %.

Question 9. Etes-vous satisfait(e) du régime disciplinaire qui accompagne l'éducation de votre enfant à l'école où il étudie ?

Question 9.1. Si non, qu'est-ce qui vous y dégoûte ou qui vous semble inconvenant ?

	Réponses enregistrées	Réponses en	
		Nombre	%
9.2.1	Des attitudes méchantes et brutales	14	20
9.2.2	Une rigueur trop excessive	13	18,57
9.2.3	L'absence de modèle à suivre	5	7,17
9.2.4	Des punitions extravagantes et/ou disproportionnées	11	15,71
9.2.5	Des punitions asservissantes intempestives	8	11,42
9.2.6	Manque de collaboration entre l'école et les parents	3	4,28
9.2.7	Mépris des enfants et/ou de leurs parents	5	7,17
9.2.8	Une rigueur sélective (= non équitable)	11	15,71
T O T A L		70	100

Tableau 12

Face au régime disciplinaire qui régit la vie scolaire, les parents semblent rejoindre les appréhensions de leurs enfants qui avaient relevé les frustrations et punitions corporelles parmi les brutalités les plus récurrentes générées par l'école (cfr. Tableau 9). A côté de celles-ci, le tableau 13 se montre très révélateur du climat général, dans lequel baignent les élèves.

Or le climat scolaire est tout ce qui est essentiel au bon fonctionnement de l'établissement et à la performance scolaire des élèves : c'est lui « qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de perception individuelle et collective de l'environnement éducatif. C'est la mesure de cette perception qui nous permet d'évaluer la qualité du climat scolaire et qui représente la réalité de l'école »²³. Par conséquent, avec une atmosphère faite des conduites qui, bien qu'anodines et sous prétexte de contribuer à

²³ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 15-16.

l'éducation de l'élève, constituent de véritables atteintes à l'amour-propre, à l'estime de soi et, par conséquent, produisent des ferments de violence, l'institution scolaire ne peut que devenir un cauchemar pour l'ensemble des sujets qui la fréquentent.

9.2. Si oui, qu'y appréciez-vous le plus ?

	Réponses enregistrées	Réponses en	
		Nombre	%
9.1.1	L'attention portée sur chaque enfant	12	17,14
9.1.2	L'esprit de tolérance	3	4,28
9.1.3	L'accompagnement spirituel et moral des enfants	15	21,42
9.1.4	L'ouverture de l'école au monde des parents	8	11,42
9.1.5	L'esprit de discipline	12	17,14
9.1.6	Le sens du bien commun	3	4,28
9.1.7	L'esprit d'émulation qui suscite l'effort	5	7,17
9.1.8	La sollicitude pour les plus faibles	6	8,57
9.1.9	L'esprit d'ordre et de rigueur	6	8,57
T O T A L		70	100

Tableau 13

En dépit des appréhensions exprimées précédemment, nombreux sont des parents qui s'avouent satisfaits de l'encadrement de leurs enfants : attention, accompagnement spirituel, esprit de partenariat avec les parents et discipline de proximité, tels semblent être les quatre points de convergence des vues exprimées par les parents interrogés. Plus de 67 % d'entre eux y retrouvent le motif de leur satisfaction, tandis que les autres restent partagés entre l'esprit de tolérance, d'émulation, d'ordre et de rigueur, le sens du bien commun, ou la sollicitude pour les plus faibles.

II.D. Question commune

10. Quel milieu constitue, à votre avis, la principale fabrique des violences qui affectent le monde scolaire?

Réponses Milieu générateur de la violence		Personnel enseignant		Elèves						Parents	
				Garçons		Filles		Total			
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
10.1	Famille	8	25	6	4,16	3	2,08	9	6,25	9	12,85
10.2	Ecole	1	3,12	15	10,41	19	13,19	34	23,61	17	24,28
10.3	Milieu populaire (rue)	6	18,75	20	13,88	16	11,11	36	25	15	21,42
10.4	Médias	7	21,87	13	9,02	10	6,94	23	15,97	5	7,17
10.5	Cinéma	5	15,62	4	2,77	-	-	4	2,77	6	8,57
10.6	Milieu sportif	2	6,25	12	8,33	6	4,16	18	12,5	6	8,57
10.7	Musique profane	3	9,37	11	7,63	9	6,25	20	13,88	12	17,14
T O T A L		32		81		63		144		70	

Tableau 14

Le tableau 14 rend compte de la vision que les principaux acteurs impliqués dans l'action éducatrice gardent les uns par rapport aux autres, à propos des violences scolaires. Comme on peut le remarquer à travers le tableau, enseignants et parents se rejettent mutuellement la responsabilité, quant à l'origine des comportements violents observés chez les élèves : « la violence, c'est à cause des autres »²⁴, s'accuse-t-on mutuellement. Traduites en chiffres, ces accusations sont portées par 25% de personnes interrogées parmi les enseignants, et 24,28% parmi les parents. Pourtant, les tableaux 4 et 7 nous renseignent que

²⁴ Véronique SICHEM, *Violences à l'école, violences de l'école*, dans *Exposant neuf*, 8 (2002), p. 14.

chaque camp est à lui seul caisse à résonance et fabrique de la violence sociale qui sévit en milieu scolaire.

Au terme de ce parcours, quelles sont les implications que nous pouvons dégager de notre enquête ?

Que la violence scolaire est un véritable phénomène de société qui mérite une attention toute particulière. En effet, à la lumière des résultats de notre enquête, il apparaît que la violence scolaire n'est pas seulement le fait des adultes ou des sujets directement liés à l'institution scolaire. Elle est aussi et en même temps provoquée par des élèves et des personnes étrangères à l'espace scolaire : nous citerons, à titre illustratif, les bagarres et les brimades entre les élèves, les brutalités physiques ou verbales envers les enseignants, les casses et actes de vandalisme perpétrés par des individus étrangers à l'école. Autant de manifestations qui la rendent préoccupante.

En plus, plusieurs raisons peuvent, à notre avis, expliquer cette préoccupation. D'abord, en ayant pour lieu d'expression l'école et/ou ses environs, la violence qui affecte ce lieu de vie et de rencontre quotidiennes des jeunes avec leurs pairs, affecte en même temps le lieu de leur formation et de leur éducation. Or, qui dit formation et éducation, dit rencontre entre adultes éducateurs et jeunes éduqués. Par conséquent, au lieu de demeurer un lieu de confrontation violente et destructive, l'école est attendue dans son rôle d'exemplarité : à l'école, on doit non seulement apprendre, mais encore et surtout vivre ensemble, enseignants et apprenants, dans le respect des règles communes et dans la promotion des valeurs de justice, de convivialité, de solidarité, de tolérance, etc.

Chapitre 2 : Analyse socio-éducative

2.1. L'école aujourd'hui et les questions de violence

Parler des violences en milieu scolaire implique, à nos yeux, une triple réflexion qui s'articule autour de l'organisation de la vie quotidienne des acteurs impliqués dans le système éducatif, des rapports que celui-ci entretient avec son environnement ainsi que de l'impact que les violences exercent sur les acquis scolaires. Mais en marge de cette réflexion, jetons un coup d'œil récapitulatif sur les différentes formes de violence dont regorge notre milieu scolaire.

2.1.1. Principales formes de violence en milieu scolaire joséphite

Au regard des réponses enregistrées, il nous importe de préciser que toutes les personnes interrogées n'ont pas une même perception des conduites violentes qui secouent la vie scolaire, ni ne leur reconnaissent pas non plus une même ampleur. Autour de cette question, les appréhensions vont d'une approche qui banalise et minimise le phénomène à celle qui le restreint à la seule violence physique, sans oublier une autre beaucoup plus large, qui s'étend à toutes les formes d'incivilité, y compris celles qui, appréhendées comme banales et anodines par les uns, passent aux yeux des autres comme des faits intolérables. Pour nous en rendre compte, il suffit d'observer les différentes tendances qui se sont dégagées de notre enquête.

Aux questions 3, 6 et 8, non seulement les trois catégories des personnes interrogées appréhendent différemment les faits violents perpétrés dans leur milieu scolaire, mais aussi, à l'intérieur de chaque catégorie, les membres en perçoivent différemment l'ampleur. Ainsi peut s'expliquer, par exemple, la diversité des points de vue émis par les élèves et leurs parents au sujet de la forme la plus récurrente des brutalités générées par l'école : les uns mettent l'accent sur une forme à laquelle les autres se montrent peut-être relativement moins sensibles (cfr. Tableaux 9 et 11). Par conséquent, parler, au regard des résultats de notre

enquête, de « *violence* » plutôt que des « *violences* » nous semble passer à côté des tendances exprimées.

Cela dit, ce qui peut se dégager de l'enquête comme dénominateur commun à toutes les tendances exprimées, c'est le fait que la violence prend une multitude de formes, les unes s'avérant plus connues que les autres. Parmi les formes les plus visibles, il y a les violences physiques, caractérisées par une agression physique de l'autre, tandis que les violences verbales et psychologiques, les plus fréquentes et les plus quotidiennes, sont souvent méconnues, sinon minimisées.

Ainsi donc, en considérant les différentes tendances qui se sont dessinées à la suite de notre enquête, nous en arrivons à ce constat : notre espace scolaire est envahi par deux types de violence. Il s'agit, des ***violences intra-générées***, d'une part, et des ***violences importées***, d'autre part.

2.1.1.1. Violences intra-générées et violences importées

D'après Yannick Joyeux, « toute violence qui prend naissance à l'intérieur du champ clos que constitue la classe, ou encore toute violence qui n'aurait pas lieu d'exister si le lieu classe – ou un lieu à vocation similaire – n'existait pas »²⁵, s'appelle ***violence intra-générée***. Vues sous cette approche, la plupart des incivilités répertoriées dans notre enquête constituent les diverses facettes de la violence intra-générée.

En effet, les différents moyens mis en œuvre par les enseignants en vue de rappeler certains élèves à l'ordre, ainsi que les différentes atteintes à l'ordre scolaire établi, qui sont reprochées à ces derniers, n'auraient pas dû se produire si enseignants et élèves n'étaient pas impliqués dans une relation qui n'est possible qu'à l'intérieur du champ clos qu'est l'école.

A l'opposé, il est une forme de violence qui ne prend pas naissance dans l'espace scolaire, mais qui y est apportée de l'extérieur et s'y exprime tantôt comme « moyen

²⁵ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence. Vers une éthique de la gestion de la classe* (Pédagogies), Paris, ESF, 1996, p. 49.

identificatoire »²⁶ de l'individu, tantôt comme « résultante de pressions agressives mineures »²⁷ emmagasinées. C'est ce que notre auteur appelle **violence importée**²⁸. Et dans notre enquête, nous en découvrons la manifestation principalement à travers le tableau 10, où bagarres, saccages, vols, insultes et graffitis sont le fait des individus qui n'ont aucun lien direct avec le milieu scolaire violenté.

Par ailleurs, chacune de ces deux grandes catégories regroupe en son sein d'autres formes de violence dont la classification est fonction soit des sujets impliqués à titre d'auteurs ou de victimes, soit de la nature même des faits violents. C'est ainsi par exemple, que certains auteurs parlent généralement des « violences agies » et des « violences subies »²⁹, des violences individuelles et des violences collectives, des violences physiques, verbales, psychologiques, etc. Pour notre part, sans prétendre énumérer toutes les formes de violences possibles, nous limiterons notre propos aux seules conduites ou comportements que l'on rencontre fréquemment dans la vie quotidienne de nos écoles, et qui sont constitutives de l'acte d'éduquer.

Selon Yannick Joyeux, nous ne pouvons pas distinguer « violences intra-générées » des « violences importées » sans aboutir à « l'hypothèse que le système scolaire « fabrique » de la violence »³⁰ : « éduquer, c'est toujours et d'abord décider à la place de l'autre. (...) c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur quelqu'un »³¹.

En effet, par son action à l'école, lieu traditionnel de transmission du savoir dans toute son intégralité, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'enseignant, en décidant à la place de l'apprenant et en voulant que, par sa décision, celui-ci adhère librement à ce qu'il lui propose, c'est-à-dire à ce qu'il a décidé pour lui, ne fait pas mieux que, dominer l'apprenant, le domestiquer au nom de son « pouvoir de transmission des savoirs sans que jamais personne ne mette en doute cette attribution de manière fondamentale »³².

²⁶ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 46.

²⁷ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 47.

²⁸ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 47.

²⁹ Marie CHOQUET, Christine HASSLER et Delphine MORIN, *Violences des collégiens et lycéens. Constats et évolution*, en ligne sur le site <http://cpe.paris.iufm.fr/spip>, consulté le 22 mai 2009.

³⁰ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 49.

³¹ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 51-52.

³² Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 51-52.

Cette violence de l'éducation, c'est la violence constitutive de l'acte ou violence institutionnelle, dont la légitimité repose sur une espèce de domination : « l'autorité pédagogique apparaît comme un pouvoir de violence symbolique, « sous forme d'un droit d'imposition légitime »³³. Le travail pédagogique est alors un travail d'inculcation qui doit durer assez longtemps pour produire une formation durable. Le travail pédagogique doit produire un habitus. L'objet de l'éducation serait en partie de créer un produit qui serait le fruit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de perpétuer, après cessation de l'action pédagogique, les principes de l'arbitraire intériorisé »³⁴.

Au regard de cette forme de violence, il y a lieu de comprendre que l'invitation à l'ordre et à la discipline, qui se cache derrière la série de punitions proposées dans les tableaux 4 et 5, constitue pour l'apprenant un appel implicite à la reconnaissance de cette légitimité de domination et d'indispensabilité³⁵. En revanche, le fait de vouloir exister en dehors de toute dépendance de savoir, manifeste à travers le refus, par l'apprenant, de l'ordre scolaire établi, constitue la violence de l'être de l'élève³⁶.

C'est cette forme de violence qui est fréquente dans les relations « maître-élève », « enseignant-apprenant », « éducateur-éduqué » : elle est présente dans la parole frustrante et menaçante du maître (tableau 9), comme dans les attitudes arrogantes et grossières des élèves (tableau 6). Cette violence appelle presque toujours une autre : la violence instituée.

2.1.1.2. La violence spécifique du lieu ou violence instituée

Sans être imposées par l'institution, certaines attitudes liées à des choix d'enseignement et adoptées par les enseignants prennent racine dans le champ d'initiative qui leur est laissé. C'est le cas de nombreux et divers traitements, tels que le « piquet », la « copie » et le « devoir » infligés à l'apprenant par son enseignant en vue de réprimer chez lui, certaines attitudes du genre de paresse, de bavardage ou de distraction, jugées incompatible avec l'une ou l'autre activité de la classe, en cours d'exécution (cf. tableau 4).

³³ Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 283, cité par Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 51.

³⁴ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 51.

³⁵ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 53-54.

³⁶ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 54.

C'est ce genre de traitements que bon nombre de pédagogues qualifient de violences instituées ou violences de répression, et dont l'expression la plus courante se retrouve dans les punitions : violences qui privent les apprenants de leur liberté et, qui génèrent chez ceux-ci des germes de « motivation négative (...) par rapport au maître qui a donné la punition ou par rapport au pair qui a participé à l'agitation initiale et fatale »³⁷.

2.1.2. L'école catholique aujourd'hui : entre la tradition et la modernité

Comme l'écrivait Guy Coq, « l'engagement éducatif, dans notre société actuelle, est à l'épreuve »³⁸. Plus qu'un simple constat, cette affirmation reflète la situation réelle que traversent toutes les structures contemporaines d'éducation, en général, et l'école, en particulier.

Aujourd'hui, avec les profondes mutations culturelles issues du pluralisme religieux et de la modernité, l'école catholique autrefois détentrice du monopole des structures et du système éducatifs, « ne sait plus (...) quel homme éduquer pour quelle société. On assiste aujourd'hui à la recherche pathétique de recours idéologiques. Ou bien c'est l'appel à des valeurs, considéré comme dépassé et dérisoire, ou bien c'est une volonté de récupération et d'endoctrinement »³⁹.

En effet, à l'origine, selon son principe fondateur, l'école catholique était étroitement liée à la mission de l'Eglise : « une école pour des chrétiens baptisés qu'elle prépare à travailler « au bien de la cité terrestre » en même temps qu'à « l'extension du royaume de Dieu ». Les maîtres de ces écoles sont des chrétiens, car il est demandé « qu'ils soient tout

³⁷ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence*, p. 61-62.

³⁸ Guy COQ, *Quels sont les enjeux et les conditions d'un engagement dans l'éducation aujourd'hui ?* dans Claude DAGENS (Dir), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p.37.

³⁹ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique. Pour la réflexion et l'action*, Limoges, Droguet et Ardant, 1989, p. 22.

pénétrés d'esprit apostolique pour rendre témoignage par leur vue autant que par leur enseignement, au Maître unique, le Christ »⁴⁰.

Mais, au fil des années, cette vision traditionnelle de l'école connaîtra beaucoup d'évolution. A partir de Vatican II, par exemple, s'élargit la conception qu'avait l'école par rapport à son public : de l'école catholique « faite en principe pour former de bons catholiques, dans un but d'évangélisation »⁴¹, on passe à l'école catholique, qui, tout en centrant l'attention sur la dimension évangélisatrice de l'institution scolaire, se veut ouverte à la diversité d'acteurs sociaux, y compris ceux qui, puisqu'issus de contextes culturels et religieux différents⁴², ou bien « ne partagent pas les convictions religieuses de l'Ecole Catholique, [ou bien] se déclarent en marge de toute croyance »⁴³.

Même si elle « requiert un engagement de discernement et d'accompagnement accrus »⁴⁴, cette ouverture s'avère en réalité lourde de conséquences. Car, si, d'une part, l'accueil des personnes de toutes origines familiales et religieuses contribue à rendre compte de la catholicité et de la dimension missionnaire de l'école catholique – puisque, en s'ouvrant à tous, elle devient « terre de mission privilégiée pour l'Eglise »⁴⁵ –, d'autre part, au niveau des animateurs de l'activité éducative, il met en péril la construction de l'esprit de communion auquel ces derniers sont appelés.

Comment, en effet, l'école catholique continuera-t-elle à garder le cap sur un projet éducatif qui se réfère à l'Evangile avec des partenaires éducatifs qui, non seulement, ne se réclament pas de l'Evangile, mais encore et surtout, ne se reconnaissent pas « dans l'adhésion personnelle et communautaire au Seigneur, choisi comme fondement et référence constante de la relation interpersonnelle et de la collaboration mutuelle entre l'éducateur et celui qui

⁴⁰ Guy de LONGEAUX, *Christianisme et laïcité. Défi pour l'école catholique. Enquête en Région parisienne*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 31.

⁴¹ Guy de LONGEAUX, *Christianisme et laïcité. Défi pour l'école catholique*, p. 31.

⁴² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'Eglise catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs* (publié le 8 septembre 2007), n. 5, document en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 12 mars 2009.

⁴³ Jean-Paul LAVAL, *Que veut dire « ouverture » pour l'école catholique ?* En ligne sur le site www.formiris2.org, mis à jour le 1^{er} septembre 2006, consulté le 27 avril 2009.

⁴⁴ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n. 5.

⁴⁵ Jean-Paul LAVAL, *Que veut dire « ouverture » pour l'école catholique ?* En ligne sur le site www.formiris2.org, mis à jour le 1^{er} septembre 2006, consulté le 27 avril 2009.

doit être éduqué »⁴⁶ ? Comment, au motif de l'ouverture à tous, jusqu'aux non croyants, l'école catholique évitera-t-elle que ses convictions et le message qui les sous-tend ne s'affaiblissent, s'affadissent ou se diluent dans un « bouillon de culture unanimiste »⁴⁷ ? Comment, en s'ouvrant à tous, l'école catholique court-circuitera-t-elle la tentation de relativiser les exigences que lui imposent sa spécificité fondamentale et son caractère propre, définis par le trinôme « *Enseigner-Eduquer-Evangéliser* », dès lors qu'il est généralement admis que c'est le troisième terme dudit trinôme, « *évangéliser* », qui donne leur sens aux deux autres ? Bref, comment, se maintenir fidèle par rapport et à sa triple mission enseignante, éducatrice et évangélisatrice, et à l'esprit de communion, tandis qu'elle compte sur des « maîtres » qui « refusent alors d'être éducateurs pour n'être que des techniciens du savoir, neutres, inodores et sans saveur »⁴⁸ ?

Outre la présence en son sein de cette catégorie d'enseignants « inodores et incolores », l'école catholique fait face à une autre catégorie : celle regroupant des enseignants qui ont tendance à se réfugier derrière une certaine « carapace conservatrice », et qui font de la sélection, de l'échec et de l'exclusion leurs critères de maintenance et d'insertion sociale. Par eux, l'école, autrefois lieu de socialisation de l'apprenant, devient otage d'un esprit élitiste qui sélectionne les meilleurs et les plus intelligents, au détriment des autres qu'elle sacrifie sur l'autel de l'excellence. En plus, avec cette dernière catégorie, les finalités traditionnelles de l'école catholique ont du mal à se définir, si bien que l'on n'arrive pas à dire avec certitude s'il s'agit de distribuer des savoirs et des techniques ou bien de proposer une culture et d'éduquer⁴⁹.

2.1.3. L'école catholique, une institution d'Eglise pour l'Eglise

L'école catholique ne peut être pensée en dehors de l'intuition fondatrice qui l'a vue naître et du milieu environnemental de son implantation. Née au sein de l'Eglise, non seulement elle y demeure, mais aussi, « y puise et mobilise, en vue de ses missions, ce qui lui

⁴⁶ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n. 4.

⁴⁷ Jean-Paul LAVAL, *Que veut dire « ouverture » pour l'école catholique ?* En ligne sur le site www.formiris2.org, mis à jour le 1^{er} septembre 2006, consulté le 27 avril 2009.

⁴⁸ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique. Pour la réflexion et l'action*, p. 22.

⁴⁹ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique. Pour la réflexion et l'action*, p. 22.

est propre : « les ressources de sens de la Tradition chrétienne et le patrimoine de valeurs que l'Evangile met en lumière »⁵⁰. En plus, puisque son projet éducatif n'est plus un projet ecclésio-centrique, mais un projet au service de l'Homme par l'Eglise, elle ne saurait, en conséquence, se replier sur elle-même. Au contraire, elle doit, comme toute organisation ecclésiale appelée à accomplir un service d'utilité publique, s'ouvrir à la communauté chrétienne, se mettre à son écoute et se nourrir d'échanges à travers les autres institutions et compétences éducatives en vue de bien assumer sa mission⁵¹.

En effet, « basée sur un projet clairement énoncé et décidée à le réaliser fidèlement, l'Ecole Catholique forme une communauté authentique et véritable qui, tout en remplissant sa tâche spécifique de transmettre la culture, aide chacun de ses membres à s'engager dans un style de vie évangélique. Dans une telle communauté le respect d'autrui est service à la personne du Christ; la collaboration se déploie sous le signe de la fraternité; l'engagement politique en vue du bien commun est assumé en toute responsabilité comme une mission pour construire la communauté humaine et le royaume de Dieu »⁵².

Voilà pourquoi tous les membres de la communauté éducative catholique – enseignants, parents, élèves, personnel non enseignant – doivent, par devoir de conscience, collaborer les uns avec les autres à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences, de sorte que cette participation, vécue dans l'esprit évangélique, devienne « un témoignage qui non seulement "édifie" le Christ dans la communauté, mais Lui donne un rayonnement qui devient "signe" pour tous »⁵³.

Or, pour être efficace, cette collaboration attendue de l'école catholique doit, du fait de l'ouverture de cette dernière à la présence non catholique, voire non croyante, déborder les limites de l'espace ecclésial pour s'ouvrir à la société tout entière, aujourd'hui partagée « entre les aspirations à la solidarité et les revendications d'un individualisme aux formes toujours nouvelles »⁵⁴. C'est ici le lieu de faire nôtre cette interrogation soulevée par Paul

⁵⁰ SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Adresse aux pouvoirs organisateurs et directions de l'Ecole catholique en communautés française et germanophone de Belgique* (Louvain-la-Neuve le 2 octobre 2008), en ligne sur le site <http://www.segec.be>, consulté le 2 juillet 2009.

⁵¹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique au seuil du troisième millénaire* (publié le 28 décembre 1997), § 16, document en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 22 avril 2009.

⁵² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique* (publié le 19 mars 1977), n. 60 et 61, dans *La documentation catholique*, 1725 (1977), p. 712.

⁵³ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique* (publié le 19 mars 1977), n. 60 et 61, dans *La documentation catholique*, 1725 (1977), p. 712.

⁵⁴ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique*, n. 62, p. 712.

Lamotte : « Quand on affirme que l'école catholique est un service d'Eglise, de quoi s'agit-il pour nous aujourd'hui »⁵⁵ ?

La réponse à cette question passe par la confrontation des deux faces, traditionnelle et contemporaine de l'école. En effet, en ouvrant une école, l'Eglise développe une triple perspective ecclésiale en fonction du contexte socio-culturel de son implantation. D'abord, dans certaines régions du monde où elle est à peine tolérée, elle circonscrit sa présence et son action à une éducation exclusivement humaniste, assurée au profit de la seule société civile : ici, « il n'est pas question d'aller au-delà, de faire une proposition de foi »⁵⁶, par exemple. Ensuite, là où les circonstances lui sont plus ou moins favorables, dans sa conviction que toute personne a droit à une expression libre de ses convictions religieuses, elle assure « une éducation humaniste inspirée de l'Evangile, mais avec, dans le même temps, une proposition explicite de la foi : « Venez et voyez » »⁵⁷. Enfin, par rapport à elle-même, elle éduque explicitement la foi de ses fidèles qu'elle appelle à se constituer en de véritables communautés chrétiennes évangélisées et évangélisatrices : « Tout jeune chrétien a droit à une éducation de la foi, non pas seulement grâce à l'instruction religieuse, à la catéchèse, à la sacramentalisation, mais aussi grâce aux liens qu'on l'aidera à tisser entre sa foi, sa propre culture et ses propres modes de vie... Cette aide, il doit la trouver à travers l'enseignement et l'éducation. Il doit pouvoir aussi la trouver dans l'aumônerie scolaire, dans des groupes de chrétiens, des mouvements de jeunes dont l'établissement pourra faciliter l'existence et avec lesquels le jeune sera mis en relation »⁵⁸.

Au regard de ce qui précède, nous estimons donc que le succès de toute action contre la violence en milieu scolaire passe concomitamment par la conjugaison et l'articulation de différentes interactions de l'école avec l'apprenant, en tant que centre de l'action éducative, avec son milieu d'implantation et pourquoi pas avec les autres structures éducatives.

⁵⁵ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 112.

⁵⁶ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 356.

⁵⁷ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 356.

⁵⁸ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 357.

2.1.3.1. Interaction avec l'apprenant

En tant que lieu consacré à l'éducation formelle, l'école permet à l'apprenant de réaliser les apprentissages relatifs à la forme et au contenu des savoirs définis à travers les instructions officielles. Mais pour que ces apprentissages deviennent efficaces, elle doit, d'une part, entretenir la proximité avec chaque apprenant et, d'autre part, « se donner les structures et les compétences suffisantes non seulement pour respecter la lettre de la loi, mais pour rendre effectivement à chaque jeune les services qu'il est en droit d'attendre d'elle »⁵⁹.

Or, à l'école, l'apprenant ne vient pas comme une « tabula rasa » sur laquelle il ne suffirait que d'imprimer des savoirs. Il y arrive porteur de « toute la singularité de son être (...), d'une identité particulière à ses origines, sa famille, sa langue, sa religion, etc. »⁶⁰. Bref, il est porteur d'un certain nombre de valeurs « qui font l'homme »⁶¹ et de contre-valeurs « qui le dégradent »⁶², véhiculées par son environnement, et sur lesquelles l'école devra porter un regard critique. Par conséquent, accueillir l'apprenant implique la prise en compte et de son passé et de son environnement pour y développer ce qui apparaît juste et y corriger les erreurs.

En effet, face à la condition des jeunes apprenants qui présentent aujourd'hui des caractéristiques communes, telles que la grande instabilité, la pauvreté de relations dans la famille et dans la société, l'incertitude par rapport à leur avenir⁶³, l'école a l'immense devoir de construire « un univers commun d'appartenance, au-delà des univers spécifiques aux élèves et aux enseignants, obligeant ces derniers à se décentrer de leurs propres normes pour « repenser le lien social ».

⁵⁹ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 355.

⁶⁰ COMMISSION NATIONALE DE PEDAGOGIE, *Ecole et environnement* (publié le 1^{er} mai 2001), en ligne sur le site <http://www.formiris2.org>, consulté le 21 juin 2009.

⁶¹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique*, n. 11, p. 706.

⁶² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique*, n. 11, p. 706.

⁶³ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique. Eléments de réflexion et de révision* (publié le 7 avril 1988), n. 10-12, dans *La documentation catholique*, 1967 (1988), p. 815.

2.1.3.2. Interaction avec le milieu social de son implantation

En tant que composante d'une société donnée, l'école révèle à travers sa population scolaire le modèle social dans lequel elle se trouve implantée. Par conséquent, les actes de violence sous toutes ses formes, qu'elle subit ou produit ainsi que les pressions et exigences qu'elle porte aujourd'hui sont autant d'éléments qui traduisent le climat général du milieu de son implantation. Aussi la grande question que soulèvent tous ces facteurs reste-t-elle celle de la cohésion sociale, c'est-à-dire de l'intégration de l'école, de son fonctionnement et de son enseignement dans son environnement social : l'école devrait-elle se montrer perméable à son environnement extérieur et intégrer les autres espaces de vie⁶⁴ ? En d'autres termes, quelle réponse réservera-t-elle à la demande de son ouverture à la participation des familles et des autres institutions éducatives sans que cette ouverture ne revête les couleurs ni d'intrusion, ni d'absorption, ni non plus de manipulation ? Comment édifier avec les autres partenaires un véritable espace de partage éducatif face à l'effervescence des attitudes et pratiques violentes dont les jeunes sont tantôt auteurs, tantôt victimes ?

Par rapport à son milieu d'abord, l'école se veut un espace protégé du reste du monde, c'est-à-dire de ses influences et ce, en vue de lui éviter toute communication intempestive avec l'extérieur, l'objectif étant de favoriser l'assimilation des connaissances que transmettent des éducateurs à des apprenants auxquels est demandé l'abandon, à la porte de l'établissement, de leurs particularités culturelles et sociales.

Par rapport à son environnement social, l'institution scolaire, dont la mission est de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui favorisent, chez l'apprenant, la compréhension de sa société et son insertion dans celle-ci, ne saurait, pour la réussite de cette mission, ignorer l'apport d'autres partenaires éducatifs. L'enjeu, ici, consiste à articuler les interventions des uns et des autres en vue d'assurer la cohérence et la continuité de l'activité éducative. Il s'agit, entre autres, de la famille, de l'Eglise, des associations d'éducation populaire, des médias et, le cas échéant, du service de sécurité publique.

- A propos de la famille, l'école ne saurait ignorer que c'est aux parents qu'incombe, au premier chef, « la très grave obligation de veiller, selon tout leur pouvoir, à l'éducation tant religieuse et morale que physique et civique de leurs enfants ; ils doivent aussi

⁶⁴ Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 3, en ligne sur le site <http://www.millenaire3.com>, mis à jour en janvier 2008, consulté le 13 juin 2009.

pourvoir à leur bien temporel »⁶⁵. A l'inverse, la famille restera convaincue que l'école ne peut tout faire, qu'elle ne peut exercer leur rôle immédiat, que leur démission devant leur devoir d'éducateurs premiers compromet la tâche des maîtres eux-mêmes.

- A propos des médias : l'ouverture de l'école à son environnement social, qui appelle à une éducation au vivre ensemble ne peut pas ignorer le rôle que jouent les médias dans certaines conduites à risque. Souvent mis en cause dès qu'il s'agit des violences, les médias sont décrits comme le principal héraut qui véhicule la culture de la violence dans la société et, par ricochet, dans le monde scolaire : « Chaque conflit meurtrier dans le monde, chaque mort sur les routes, chaque crime dans les chaumières, chaque coup de poing dans un match sportif occupe un espace de choix dans tous les grands médias. En même temps, le monde du divertissement est envahi de violence. Les films, les bandes dessinées, les vidéo clips des vedettes de la chanson exposent sans retenue la violence... »⁶⁶, si bien que de plus en plus de recherches finissent par lier contenus violents au comportement à risque.

D'où la nécessité, pour l'école, d'initier une éducation aux médias en vue de développer l'esprit critique, constitutif d'une éducation au « vivre ensemble »⁶⁷.

2.1.3.3. Interaction avec les autres structures éducatives

Face à la recrudescence de la violence qui affecte le milieu scolaire, de multiples voix qui s'élèvent pour interroger l'école par rapport à ses diverses fonctions, se dégagent une évidence : la violence ne peut être réduite que par l'éducation⁶⁸. Or, celle-ci « enveloppe une multiplicité d'actes éducatifs, de situations, de formations et de stratégies pédagogiques dont l'école reste en définitive une traduction limitée et limitante »⁶⁹. En effet, en dehors de l'école, il existe d'autres structures éducatives, telles que la famille, l'Eglise, les mouvements de jeunesse, les associations de sport et de loisirs, etc. ». Qu'est-ce à dire ?

⁶⁵ Canon 1113.

⁶⁶ Bernard DAGENAIS, *Pourquoi les médias aiment-ils tant la violence ?*, en ligne sur le site <http://www.figuresdeviolence.org>, consulté le 23 mai 2009.

⁶⁷ Didier JOURDAN, *Réduire la violence par l'éducation : l'école, lieu d'éducation au « vivre ensemble »*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 63.

⁶⁸ Laurent GERBAUD, *Education et violence*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 47.

⁶⁹ Pierre GIRE, *Repères pour une mission éducative*, (Recherches morales), Paris, Cerf, 2008, p. 210.

Qu’au regard des toutes les pratiques qui tendent à « délier l’école de sa finalité essentielle »⁷⁰, il est indispensable de toujours rapprocher les initiatives scolaires de celles entreprises au niveau des communautés chrétienne et familiale, où les adultes incarnent généralement les premiers modèles de vie, qui laissent quelque impact sur les comportements des enfants et des jeunes⁷¹. En effet, vivant quotidiennement avec les jeunes, les adultes – dont les parents – déterminent en grande partie le comportement des enfants, si bien que leur intervention dans des programmes destinés à contrer les violences perpétrées par des jeunes en milieu scolaire pourrait « susciter l’acquisition, [par ces derniers], d’aptitudes sociales, axées sur la résolution de problèmes interpersonnels (réflexion), les comportements sociaux (bonne conduite) et l’identification des sentiments (affectivité)⁷² ».

2.2. Recherches théoriques et appliquées sur le traitement de la violence scolaire

Au regard de nombreuses approches entreprises pour analyser et comprendre la réalité que l’on désigne couramment à travers le terme de « violences en milieu scolaire », nous pouvons admettre que « les faits de violence scolaire relèvent plus d’« incivilités » que de qualifications criminelles proprement dites, que les violences physiques ou les dégradations de biens sont plutôt rares relativement aux violences verbales et que la souffrance des enseignants tient surtout à des violences « ordinaires » de la part des élèves, difficilement quantifiables : refus de s’impliquer, de travailler, apathie, résistance, absence de motivation »⁷³.

⁷⁰ Jean-Jacques DELFOUR, *L’école de la République face à la violence*, dans *Etudes*, 3863 (1997), p. 321.

⁷¹ Marthe DUHAMEL-MAPLES, *La violence en milieu scolaire. Un défi pour intervenants et intervenantes*, dans

Reflets (Revue d’intervention sociale et communautaire), vol. 2, n° 1, 1996, p. 44-49, en ligne sur le site <http://www.id.erudit.org/>, consulté le 2 août 2009.

⁷² Marthe DUHAMEL-MAPLES, *La violence en milieu scolaire. Un défi pour intervenants et intervenantes*, dans

Reflets (Revue d’intervention sociale et communautaire), p. 51.

⁷³ Rachel GASPARINI, *Violences à l’école. Neuf approches qualitatives*, dans *La Matière et l’Esprit*, 2 et 3, juillet et novembre 2005, en ligne sur le site <http://www.liens-socio.org>, consulté le 3 juin 2009.

Cette observation semble vérifiée par les résultats de plusieurs enquêtes réalisées auprès de différents acteurs impliqués dans le monde de l'éducation. En effet, une étude menée par Eric Debarbieux nous renseigne, par exemple, que « Ces violences spectaculaires (...) ne sont pas celles qui reviennent le plus souvent. Dans bien des cas, ce qui fait le plus bondir les enseignants, c'est le bruit. Ce qui fait le plus réagir les jeunes, ce sont les injures. Le catalogue est bien connu : la Mère, la Mort, le Sexe. « Putain de ta mère ! », « Va niquer ta mère », « Va te faire... », « Fils de pute »⁷⁴.

Le constat reste le même lorsque nous nous tournons du côté de l'enquête que nous avons réalisée. Comme le révèlent les tableaux 6, 10 et 11, en dehors des coups et blessures portés sur un membre du personnel éducatif et qui ne représentent que 6,25% des réponses enregistrées (tableau 6) ; en dehors des saccages des biens appartenant à l'institution scolaire, qui représentent respectivement 20,83% (tableau 10) et 4,28% (tableau 11), les faits violents signalés par l'ensemble des personnes interrogées ont trait aux incivilités de la vie quotidienne : bagarres entre élèves, chahuts, propos blessants, etc.

Face à ce constat, quels traitements éducateurs et professionnels de l'éducation envisagent-ils pour résoudre la question des violences en milieu scolaire ?

2.2.1. Approche théorique de lutte contre les violences scolaires

Les violences en milieu scolaire, comme d'ailleurs toute violence dans un espace social quelconque, apparaissent comme une éruption indicatrice des tensions qui se forment et se vivent à l'intérieur de nos sociétés. Par conséquent, comprendre la violence dans un établissement scolaire nous renvoie à la dynamique institutionnelle dans laquelle s'inscrit ce dernier.

Menace réelle aussi bien pour l'école que pour tous ses acteurs sociaux, la violence en milieu scolaire porte préjudice sur le droit inaliénable à la sécurité et à l'instruction, droit, du reste, reconnu à toutes les personnes humaines⁷⁵. En effet, comme le souligne une circulaire

⁷⁴ Eric DEBARBIEUX, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles* (Science de l'éducation), Paris, ESF, 1999, p. 31.

⁷⁵ A ce propos, la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule :

interministérielle du gouvernement français, « Les phénomènes de violence fragilisent l'ensemble des relations sociales. Lorsqu'ils s'installent dans l'école, lieu de transmission des savoirs et des valeurs de notre société, c'est l'ensemble du pacte républicain qui est menacé, c'est l'égalité des chances qui est rompue »⁷⁶. Par conséquent « restaurer l'autorité des adultes, permettre aux élèves de travailler et de vivre dans un climat de sérénité, réaffirmer les droits et les devoirs de chacun »⁷⁷ reste pour l'école, une des raisons de son existence et de sa survie.

Face à ce triple défi, la réussite scolaire et les perspectives de socialisation des apprenants restent les meilleurs atouts pour contenir la violence. Parmi les moyens à envisager pour aboutir à cette fin, éducateurs et professionnels d'enseignement misent sur la transmission des savoirs, la prévention et la sanction.

2.2.1.1. De la transmission des savoirs comme mécanisme de lutte contre la violence scolaire

En tant que lieu de vie collective, l'école est appelée à transmettre, outre les connaissances, les valeurs citoyennes d'égalité, de fraternité, de tolérance et de convivialité. L'objectif étant double, il s'agit, d'une part, de lutter contre l'insertion et l'inflation des pratiques violentes en milieu scolaire et, d'autre part, d'apprendre aux adolescents à vivre en société en hommes responsables.

Pour y parvenir, il revient à l'équipe éducative de « donner l'exemple », en ne répondant pas à la violence par la violence, en respectant les règlements intérieurs et en les

Art.22 : « Toute personne, en tant membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité... ».

Art. 26 : « Toute personne a droit à l'éducation. (...) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux... ».

⁷⁶ Gilles de ROBIEN, Nicolas SARKOZY et Pascal CLEMENT, *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*. (Circulaire interministérielle n° 2006-125 du 16-8-2006, publiée dans le Bulletin officiel, n° 31 du 31 août 2006), en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 28 juillet 2009.

⁷⁷ Gilles de ROBIEN, Nicolas SARKOZY et Pascal CLEMENT, *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*. (Circulaire interministérielle n° 2006-125 du 16-8-2006, publiée dans le Bulletin officiel, n° 31 du 31 août 2006), en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 28 juillet 2009.

expliquant. Car dans la lutte contre la violence scolaire, il en va pour beaucoup de la représentation qu'ont les adolescents du monde des adultes »⁷⁸.

Parmi les quatre piliers de l'éducation qui sont « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être »⁷⁹ –, l'éducation au vivre ensemble, « en développant la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité » créera une ambiance scolaire susceptible de favoriser, chez les apprenants, la perception de leurs interdépendances, l'analyse des risques et des défis auxquels l'avenir les confronte et la réalisation des projets communs en vue d'une gestion intelligente d'éventuels conflits⁸⁰.

2.2.1.2. Combattre la violence en milieu scolaire par la prévention

Lorsque l'on aborde la question de la lutte contre les violences en milieu scolaire, on se retrouve aussitôt en face d'une difficulté d'approche, consécutive à la complexité des conduites violentes observables en milieu scolaire, de sorte qu'il devient très délicat d'en parler en termes d'une quelconque mesure de prévention. Et si prévention il y a, en quoi consiste-t-elle, dès lors qu'il est entendu que « la conduite humaine ne peut ni se réduire, ni se généraliser et encore moins se prévenir »⁸¹ ?

Selon Patrick Charrier, la prévention est une pratique qui consiste « à repérer un phénomène qui échappe à la connaissance, à le réduire à l'état d'objet, à en comprendre le fonctionnement, à reproduire pour généraliser les résultats et, enfin, à en prévenir les évolutions »⁸².

A propos de ce qui se passe à l'école, il est vrai que les faits de violences ne sont pas des conduites accidentelles ni fortuites, mais des actes qui sont le plus souvent liés à un

⁷⁸ Corinne ABENSOUR, *La violence*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, 5 (1999), p. 18.

⁷⁹ Jacques DELORS, *Former les acteurs du futur*, dans *Le courrier de l'UNESCO*, avril 1996, p. 8.

⁸⁰ Jacques DELORS, *Former les acteurs du futur*, p. 8.

⁸¹ Patrick CHARRIER, *Violences adolescentes. Analyses, gestion, prévention*, en ligne sur le site <http://www.eduscol.education.fr>, mis à jour le 1^{er} juin 2004, consulté le 2 juillet 2009.

⁸² Patrick CHARRIER, *Violences adolescentes. Analyses, gestion, prévention*, en ligne sur le site <http://www.eduscol.education.fr>, mis à jour le 1^{er} juin 2004, consulté le 2 juillet 2009.

environnement et un contexte inducteurs⁸³ dont ils constituent le climat social – qu’il s’agisse des violences importées ou des violences intra-générées. Quant à leur prévention, elle suppose tout d’abord l’identification des risques auxquels se trouvent exposés les différents acteurs concernés par ces déviances ; ensuite, la capacité de sensibilisation, d’information et de formation ; et enfin de compte, le plan d’intervention qui permet d’éviter tout effet de contagion, de récidive ou d’aggravation⁸⁴.

Pour être complet et explicite, nous reprenons le dispositif d’appui conçu par Claude Lagrange comme plan de prévention de la violence. Selon cet auteur, prévenir les actes de violence et les déviances qui ont cours en milieu scolaire passe préalablement par l’adoption d’un règlement qui constitue « la partie légale réunissant tous les éléments de lois »⁸⁵. Il ne saurait nullement être question d’un règlement parachuté, déconnecté de la vie et du climat social dans lesquels baignent ses principaux destinataires ; mais des obligations et interdictions présentées et débattues de la manière la plus explicite, dans leur aspect « non négociable et qui constitue le règlement »⁸⁶.

La pertinence et l’efficacité d’un tel règlement supposent un travail d’équipe tant au niveau de sa conception et de son élaboration qu’à celui de son application ou de son suivi. A partir des espaces de parole, de rencontres, d’écoute, de critique, les différents partenaires institutionnels, tendus vers la recherche des valeurs communes, chercheront, pour ne pas laisser s’installer l’anonymat, à définir les droits et les obligations de chacun, en fonction de son identité sociale propre: « qui doit faire quoi, où, quand, comment et pourquoi »⁸⁷.

⁸³ Claude LAGRANGE, *Crise de l’enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l’école. Fatalité ou défi ?*, p. 114.

⁸⁴ Claude LAGRANGE, *Crise de l’enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l’école. Fatalité ou défi ?*, p. 114-115.

⁸⁵ Claude LAGRANGE, *Crise de l’enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l’école. Fatalité ou défi ?*, p. 113.

⁸⁶ Claude LAGRANGE, *Crise de l’enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l’école. Fatalité ou défi ?*, p. 113.

⁸⁷ Claude LAGRANGE, *Crise de l’enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l’école. Fatalité ou défi ?*, p. 113.

2.2.1.3. Répondre à la violence par l'application des sanctions et punitions

Sanctions et punitions font partie des réalités qui accompagnent quotidiennement la vie scolaire. Pourtant, ce mode de déconstruction des violences qui ont élu domicile en milieu éducatif ne semble pas faire l'unanimité parmi les animateurs de la vie scolaire.

Pour certains, « une des raisons pour lesquelles les individus ne s'agressent pas fréquemment est la peur d'une punition. C'est ainsi que les enfants s'arrêtent, en général, d'agresser leurs sœurs ou leurs frères lorsque quelqu'un de plus grand les empêche de le continuer et leur fait comprendre qu'ils peuvent être punis »⁸⁸. Les autres, par contre, considèrent qu'« éduquer un enfant sans punition doit rester l'objectif de toute éducation »⁸⁹. Pour eux, en effet, « beaucoup de parents qui ont recours à ces attitudes éducatives le font par manque de confiance dans leur propre autorité »⁹⁰ ; car, « si donner une punition tarifée paraît d'emblée bien plus simple, bien moins coûteuse pour l'adulte, elle (...) paraît céder à la facilité, simplement parce qu'elle se révèle moins porteuse de lien, moins créatrice de relation. Bien qu'il soit rarement indispensable, l'exercice de la punition n'a d'intérêt que dans la mesure où il apporte « plus de relation » à l'adulte et au jeune. En définitive, ce n'est pas un règlement qui donne des limites, ce sont les relations humaines qui se doivent d'être contenantes »⁹¹.

Pour nous, en marge de toute cette polémique, avant d'aborder la question de la valeur éducative des sanctions et punitions adoptées dans le système scolaire, c'est celle du contenu qui se cache derrière le terme « punition » qu'il convient d'éclairer, d'autant plus que, dans leur usage courant, les deux termes « sanction et punition » passent aux yeux de beaucoup de personnes comme des synonymes.

⁸⁸ Farzaneh PAHLAVAN, *Les conduites agressives*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 183.

⁸⁹ Amal AL-ATRACHE, *Eduquer sans punir, c'est possible*, en ligne sur le site <http://www.niclaquesnifessees.org>, consulté le 12 juin 2009.

⁹⁰ Amal AL-ATRACHE, *Eduquer sans punir, c'est possible*, en ligne sur le site <http://www.niclaquesnifessees.org>, consulté le 12 juin 2009.

⁹¹ Roland COENEN, *Eduquer sans punir. Vers une approche sociothérapeutique de l'adolescence et de la délinquance*, en ligne sur le site <http://www.cairn.info>, consulté le 15 juillet 2009.

2.2.1.3.1. Sanctions et punitions, quid ?

Que signifie punir ou sanctionner en régime scolaire ?

Le terme *punir* signifie infliger une peine, un châtiment ou une vengeance pour une faute commise. A l'école, les punitions, qui sont des mesures licites mineures, puisqu'elles s'exercent au nom de la Loi, peuvent être prononcées individuellement ou collectivement par les acteurs en charge des élèves (personnel de direction, enseignant ou surveillant) ; tandis que les autres membres impliqués dans la l'institution (parents et élèves) pourront, si punir s'avère nécessaire, solliciter le concours de ceux-là.

Généralement, malgré leur licéité, les punitions ne sont pas les bienvenues chez ceux qui les subissent. Et c'est pourquoi, parmi les inconvénients qui les rendent suspectes, on retient le fait que :

- « le caractère agressif de certaines punitions est un contre-exemple » ;
- « la punition nuit à l'ambiance relationnelle » ;
- « la punition entraîne dans une escalade » ;
- « il n'y a pas de raison valable à ce que le « comportement-symptôme » disparaisse par la seule action de la punition » ;
- « le sujet transgresseur finit par ne plus faire la différence entre celui qui punit et la punition, tout comme celui qui punit peut réduire le transgresseur à sa transgression, à son acte : il est ce qu'il a fait »⁹².

Quant à la *sanction*, elle désigne une peine ou une récompense « provoquée par une certaine manière d'agir, et la conséquence résultant d'une façon d'agir, d'ordre naturel ou social »⁹³. A l'école, les sanctions sont des actes mesures administratives et disciplinaires ; et en tant que telles, elles ne peuvent être prononcées que par une autorité administrative (chef d'établissement) ou tout autre organe doté du pouvoir disciplinaire (conseil de disciplinaire).

En rapport avec cette distinction, nous pouvons noter qu'en dépit de leur fonction de régulation des conduites et comportements socialisés des élèves, sanction et punition ne se

⁹² Claude LAGRANGE, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 121.

⁹³ Claude LAGRANGE, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 120.

diluent pas nécessairement l'une dans l'autre. Si toute punition est une mesure de sanction contre une transgression donnée, par contre, toute sanction n'est pas toujours une punition : « la sanction est le moyen destiné à assurer le respect de l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation. En un sens restreint, elle est la peine infligée à l'auteur d'une infraction en vue de le punir. Pris dans cette seconde acception, sanction est peu ou prou synonyme de punition. Si finalement nous rallions au premier terme, c'est moins parce que nous lui attribuons un sens spécifique que pour éviter les connotations négatives et doloristes qui colorent le mot punition »⁹⁴.

De ce point de vue, il y a lieu de distinguer, d'après leur degré, plusieurs formes graduées de sanctions : « la sanction-récompense ; la sanction-désapprobation ; la sanction-abstention ; la sanction-restriction ; la sanction-dédommagement-réparation ; la sanction-peine ; la sanction-punition ; la sanction-éloignement ; la sanction-renvoi »⁹⁵.

Au regard de ce qui vient d'être dit, venons-en à présent à notre problématique : dans le régime scolaire, peut-on enseigner et éduquer sans avoir à recourir à la sanction ? A la punition ? Autrement dit, si la sanction est inhérente à l'acte d'éduquer, quand une sanction revêt-elle d'une valeur éducative ?

Depuis quelques temps, la sanction est devenue tellement un sujet tabou qu'on l'associe facilement à la répression, à la violence. En réalité, c'est le recours à des « sanctions illégales » et l' « application mécanique de sanctions préétablies », qui engendrent autant d'incompréhension et de désordre au niveau des écoles⁹⁶. Cela revient à dire que dans la plupart des cas, personnes qui ont en charge l'instruction et l'éducation des élèves ne savent pas sanctionner : soit qu'elles « cherchent, par le recours systématique à la punition, à se protéger contre toutes les formes de chahut et d'exercice de l'autonomie des jeunes »⁹⁷ ; soit qu'elles « refusent d'exercer la moindre sanction, de crainte de porter atteinte à l' « innocence » des jeunes, ou du fait d'une difficulté à tenir une position dans une relation éducative »⁹⁸.

⁹⁴ Bernadette BAYADA, e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique sociale, 2000, p. 61.

⁹⁵ Claude LAGRANGE, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 124.

⁹⁶ Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs* (Trames), Paris, Erès, 2003, p. 100.

⁹⁷ Claude LAGRANGE, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 119.

⁹⁸ Claude LAGRANGE, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 119.

Dans chacun des deux cas, l'on aboutit aux mêmes conséquences : la violence agie ou subie, suivant que l'on se situe dans une catégorie ou dans une autre.

C'est pourquoi il importe de dégager, de ces deux attitudes une position médiane à visée éducative : construire une politique de prévention et de résolution de la violence « en redonnant à la sanction sa place et son sens dans le processus de socialisation »⁹⁹.

2.2.1.3.2. Place et fonction éducative des sanctions dans le système scolaire

Parler des punitions comme des mesures licites et des sanctions comme des moyens destinés à assurer l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation, c'est sous-entendre la présence, au sein de cette institution d'un référent qui garantit l'ordre social du groupe. Et ce référent, c'est la *Loi scolaire* communément appelée règlement d'ordre intérieur, *ROI*, en sigle.

L'école, en effet, est régie par une série de préceptes qui fixent les devoirs auxquels doivent se soumettre tous les acteurs concernés en vue d'assurer une bonne cohésion sociale. Et ce que nous avons appelé « violence », c'est justement un ensemble de conduites anomiques qui se situent en marge de ces préceptes, les transgressent et entraînent, ipso facto, la fracture de la cohésion sociale du groupe.

Le rétablissement de cette dernière passe par l'usage responsable et sensé de la sanction dans sa triple finalité politique, éthique et psychologique :

- finalité politique

L'usage des sanctions éducatives vise la réhabilitation de l'instance de la loi : la sanction rappelle la centralité et la primauté de la loi qui ne peut être impunément ignorées ni violée, sans entamer l'identité et l'intégrité du groupe social qu'elle régit¹⁰⁰.

- finalité éthique

⁹⁹ Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs* (Trames), p. 100.

¹⁰⁰ Bernadette BAYADA e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, p. 63-64, voir aussi Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 101-102.

Les sanctions éducatives visent « à faire advenir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes »¹⁰¹.

- finalité psychologique

Enfin, une sanction éducative marque chez l'individu qui la subit un coup d'arrêt par rapport à sa propre agressivité, une rupture par rapport à son élan vers la violence¹⁰².

2.2.2. Approche pratique de lutte contre les violences scolaires

Face aux diverses formes de violence qui minent le monde des jeunes, beaucoup de solutions ou tentatives de solutions ont été envisagées à plusieurs niveaux : éducation préventive, élaboration du règlement d'ordre intérieur ou application des punitions et sanctions allant des plus ordinaires aux plus graves, autant de mesures louables mises en place pour lutter contre la violence en milieu scolaire. Pourtant, « les enquêtes sur la prévalence des comportements perturbateurs et de la violence montrent que le problème est loin d'être enrayé et que sa prévention voire sa réduction nécessitent des efforts importants et des changements de culture qui ne peuvent s'opérer et porter leurs fruits qu'à long terme »¹⁰³.

Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'ouvrir quelques pistes pratiques susceptibles d'aider les personnes confrontées à des actes de violence en milieu éducatif. Il ne s'agit, certes, pas d'une solution-miracle, mais d'une ébauche de réponse technique et pratique envisagée à partir des caractéristiques communes aux différents plans d'intervention déjà en application ou en voie de l'être, en vue de pallier au défi des violences en milieu scolaire.

Mais en marge de cette ébauche, il n'est pas inconvenant de relever, d'une part, à partir de multiples expériences pédagogiques menées par des éducateurs confrontés à des problèmes de violence, que ces derniers ont trois principaux pôles d'attraction que sont le foyer, la rue et

¹⁰¹ Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 103, voir aussi Bernadette BAYADA e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, p. 63.

¹⁰² Bernadette BAYADA e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, p. 62-63 et Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 102.

¹⁰³ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, p. 104-105.

l'école ; et que, d'autre part, « les solutions ne sont quasiment jamais apportées de façon individuelle. [Que] seule une équipe soudée peut faire bouger les choses »¹⁰⁴. Par conséquent, tout plan de prévention ou d'intervention qui se déconnecterait de ces différents aspects (pôles pris dans leur ensemble et non de manière sectorielle, et travail d'équipe) passerait, à notre avis, à côté de la question au lieu de l'aborder en profondeur.

Ainsi donc, éducation à la citoyenneté, règlement d'ordre intérieur et système de sanctions, tous ces mécanismes de prévention ne seront vraiment efficaces que s'ils sont intégrés dans une dynamique de lutte qui ne laisse inexploré aucun espace vital des jeunes, et qui implique tous les sujets concernés par l'action éducative, et ce, à tous les niveaux de la vie sociale. Qu'est-ce, à dire, concrètement parlant ?

2.2.2.1. Médiation de la loi

« Lutter contre la violence, c'est aussi faire accepter la loi »¹⁰⁵. En effet, vue dans sa fonction sociale, « la loi protège les droits de chacun ; elle permet de sortir de la violence en mettant une distance qui protège les hommes de comportements violents »¹⁰⁶. A l'école, si, en général, il appartient à l'équipe éducative, en vertu de son rôle de « garant » de la loi, de construire les règlements intérieurs, de les respecter et de les faire respecter en les expliquant, en pratique, l'expérience a démontré que les élèves sont particulièrement motivés pour obéir à une règle et à la faire appliquer lorsqu'ils sont eux-mêmes impliqués dans son élaboration, dans sa construction : « On se sent plus libres, c'est plus calme, ça donne de l'ordre, expliquent des élèves ayant participé à l'élaboration du règlement intérieur de leur classe. Il y a moins de vols. Il y a moins de bagarres »¹⁰⁷.

2.2.2.2. Médiation entre pairs

S'appuyant sur des expériences de terrain qui révèlent par exemple que, dans la plupart des violences entre élèves, « l'intervention d'un surveillant en cas de rixe dans la cour ne règle rien et que les jeunes séparés de force se donnent rendez-vous à la sortie, souvent

¹⁰⁴ Corinne ABENSOUR, *La violence*, p. 17.

¹⁰⁵ Corinne ABENSOUR, *La violence*, p. 18.

¹⁰⁶ Bernadette BAYADA, e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, p. 47.

¹⁰⁷ Bernadette BAYADA, e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, p. 47.

encouragés par leurs camarades »¹⁰⁸, plusieurs établissements ont tenté une expérience de médiation entre pairs. De quoi s'agit ?

La « médiation par les jeunes, pour les jeunes et entre les jeunes »¹⁰⁹ consiste à « faire intervenir les collégiens à la place des adultes pour nouer le dialogue avec des camarades en situation de crise (bagarres, différends, disputes, constitution de clans à l'intérieur d'une classe, etc.) »¹¹⁰. En dépit de quelques ratées, cette méthode a eu le mérite de favoriser l'esprit de dialogue et d'ouverture entre éducateurs et éduqués d'une part, mais encore et surtout au niveau des éduqués eux-mêmes : « les élèves médiateurs ont amélioré leur capacité de dialogue et d'ouverture, transférant même leur pratique au sein du milieu familial. Quant aux « médiés », ils acceptent davantage et même apprécient ce contact avec leurs pairs auxquels ils cherchent à s'identifier »¹¹¹.

2.2.2.3. Médiation interinstitutionnelle

Famille, rue, c'est-à-dire cité ou quartier et école constituant, comme nous venons de le souligner, les trois principaux lieux où vivent les élèves, lutter contre la violence, c'est enfin, entretenir en permanence le partenariat école-familles-quartier¹¹². Il s'agit d'un véritable travail de proximité et de complémentarité entre les éducateurs scolaires, familiaux et de quartier, qui permet de créer un pont entre la famille et l'école, en intégrant dans l'acte éducatif l'environnement proche de l'élève. Sa finalité consiste à inciter « tous les partenaires éducatifs de l'enfant (enseignants, animateurs, éducateurs, agents municipaux, bénévoles...) à prendre en charge, dans le cadre de leur mission professionnelle, une partie de ce territoire, et donc une partie de la vie de l'enfant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école »¹¹³.

Là où l'on a compris que l'école n'est plus cette enclave de jadis, étanche à son environnement, mais une institution ouverte à d'autres médiations, l'expérience d'« école ouverte » a porté ses fruits. L'exemple de l'école *Pasteur B de Mermoz* à Lyon est le plus

¹⁰⁸ Babeth DIAZ et Brigitte LIATARD-DULAC, *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, cité par Corinne ABENSOUR, *La violence*, p. 17.

¹⁰⁹ Corinne ABENSOUR, *La violence*, p. 17.

¹¹⁰ Corinne ABENSOUR, *La violence*, p. 17.

¹¹¹ Martine FOURNIER, *Compte-rendu de Babeth DIAZ et Brigitte LIATARD-DULAC, Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, Paris, Nathan, 1998, en ligne sur le site <http://www.scienceshumaines.com>, consulté le 20 juillet 2009.

¹¹² Catherine BLAYA, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, p. 111.

¹¹³ Pascal BAVOUX, *L'école et la ville*, sous la direction de Thierry PAQUOT, Miche LUSSAULT et Sophie BODY-GENDROT, s.l., La découverte, 2000, p. 291, cité par Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 12.

éloquent et le plus illustratif. En effet, la création, dans l'enceinte même de cet établissement scolaire, de l'« *Espace accueil parents* » a engendré une grande relation de communication entre les enseignants et les parents ainsi qu'une grande participation de ces derniers à la vie de l'école, si bien que « toutes les informations concernant la vie scolaire sont disponibles et suscitent des discussions entre les parents et des membres de l'équipe éducative présents par roulement dans le lieu »¹¹⁴.

La conséquence de cette pratique de proximité, c'est qu'elle favorise le passage de l'école « lieu de savoir universel fermé sur lui-même »¹¹⁵ à l'école de vie ; de l'« école citadelle » à l'« école carrefour »¹¹⁶ dont les actions prioritaires consistent à favoriser la socialisation, le vivre-ensemble, le partenariat avec l'extérieur ainsi que l'apprentissage chez les élèves. Qu'est-ce à dire ?

♦ De la socialisation

En s'adaptant à l'environnement social des élèves qui la fréquentent, dans leur diversité culturelle, l'école favorise une certaine articulation des deux identités en présence, celle de l'école et celle de l'environnement social, c'est-à-dire de la famille, du quartier, de la cité¹¹⁷. Et l'élève, ainsi intégré, devient capable d'assimiler les normes, les valeurs, les structures intellectuelles et culturelles ainsi que les savoirs pratiques propres à chaque milieu.

♦ Du « vivre-ensemble »

L'école n'est « ni une fourmilière regroupant des individus par instinct, ni un camp de concentration regroupant des individus en dehors de leur volonté »¹¹⁸. En tant que milieu éducatif de socialisation, elle invite et prépare ses différents acteurs au vivre-ensemble, c'est-à-dire à exercer, chacun, sa liberté en pleine conscience de la liberté et des droits des autres¹¹⁹ et ce, en vue de bâtir ensemble une vie sociale où sont garantis les droits élémentaires de la

¹¹⁴ Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 13.

¹¹⁵ Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 3.

¹¹⁶ André BLANDIN, *Une double fidélité à la mission reçue de l'Eglise et au contrat avec l'Etat*, dans Claude DAGENS (Mgr), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 209.

¹¹⁷ Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 13.

¹¹⁸ Michel DEVELAY, *De la co-errance à la cohérence éducative*, en ligne sur le site <http://eduscol.education.fr>, consulté le 2 août 2009.

¹¹⁹ François JARRAUD, *En classe, comment développer le vivre ensemble ?*, en ligne sur le site <http://www.cafepedagogique.net>, consulté le 11 juillet 2009.

personne humaine. Une telle vie nécessite des règles et conduit élèves et enseignants au respect de « celui qui raisonne juste et convainc sans violence »¹²⁰.

♦ Du partenariat avec le monde extérieur

L'école n'étant pas l'unique lieu où vivent et se retrouvent les élèves, la nécessité de construire avec des partenaires extérieurs le « hors temps scolaire » se présente comme une alternative qui sache permettre et faciliter la gestion du temps extra-scolaire des enfants à travers le prolongement des acquis offerts par l'école. Les parents sont ici les premiers partenaires avec qui se construiront des services d'aide, de soutien, de formation, bref, toutes « les structures éducatives extérieures à l'école »¹²¹.

♦ De l'apprentissage des élèves

L'école de vie à laquelle aboutit la formation scolaire appelle les élèves à valider leurs acquis dans et par l'expérience quotidienne. Pour ce faire, éducateurs scolaires et parents encourageront l'engagement de tous les élèves « dans la vie citoyenne, associative, ecclésiale ». En les accompagnant à travers le tutorat (de l'adulte à l'élève) et surtout en leur donnant de quoi en rendre compte, à travers le monitorat (entre élèves), ils amèneront les élèves à « intégrer leur parole sur les modes d'apprentissage et l'organisation du temps scolaire »¹²².

¹²⁰ Xavier DARCOS et Philippe MEIRIEU, *Deux voix pour une école*, s.l., Desclée de Brower, 2003, cité par Valérie PUGIN, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, p. 13.

¹²¹ André BLANDIN, *Une double fidélité à la mission reçue de l'Eglise et au contrat avec l'Etat*, p. 208-209.

¹²² André BLANDIN, *Une double fidélité à la mission reçue de l'Eglise et au contrat avec l'Etat*, p. 208-209.

Chapitre 3 : La pastorale scolaire face à la violence

3.1. Réflexions et engagements des Joséphites

Réfléchir sur l'engagement des Pères Joséphites dans la pastorale scolaire exige, avant toutes choses, que l'on revisite les différentes intuitions pédagogiques et anthropologiques qui ont animé leur Fondateur il y a près de deux cents ans, et qui continuent, non seulement à justifier, mais encore et surtout à motiver tout le charisme de la congrégation.

Mais pour mieux comprendre toute la profondeur de l'œuvre entreprise par Constant Guillaume van Crombrugghe et continuée jusqu'à nos jours par les différentes congrégations¹²³ qu'il a fondées, il importe de creuser rapidement dans le contexte social de la Belgique du début du XIXe siècle, la situation éducative des classes ouvrières, au milieu de laquelle cette œuvre se réalisa.

3.1.1. La Belgique à l'ère du Fondateur

A la fin du XVIIIe siècle et tout au début du XIXe siècle, la Belgique traverse une crise née de diverses révolutions et mutations socio-politiques qui se sont succédé. Comme prêtre catholique, Van Crombrugghe a vécu à une période où le rôle directeur de l'Eglise dans la vie quotidienne avait été non seulement remis en question, mais encore et surtout affaibli du fait de l'occupation étrangère; et comme éducateur, il a hérité d'une situation où l'école était devenue un terrain dévasté, soumis à des manipulations politiques et réduit à la fonction plutôt utilitaire qu'éducative.

Et en Flandre orientale, province natale du Fondateur, qui a subi et partagé une large part de malheurs qui frappèrent le pays sans son ensemble, la situation sociale ne semble guère meilleure. Bien qu'avec l'expansion commerciale et l'avènement de la révolution

¹²³ Constant Guillaume van Crombrugghe est fondateur de quatre congrégations à vocation enseignante dont trois branches féminines (les Sœurs de Marie et Joseph, les Filles de Marie et de Joseph, les Sœurs de Saint Joseph) et une branche masculine que sont les Pères Joséphites.

industrielle, le pays commence à se remettre de la crise qui l'avait sensiblement secoué, plusieurs indices révèlent l'envers social de cette époque. Citons, à titre illustratif, la déscolarisation massive des enfants ainsi que les conditions inhumaines et désastreuses de travail des parents ouvriers, père et mère confondus, qui se voient contraints à de longues journées de labeur, comme seule alternative aux bas salaires qui leur sont alloués.

En effet, dans le monde de travail, pour faire face à cette situation, les entreprises recrutent « une main-d'œuvre non qualifiée et donc moins payée, pour « des tâches techniquement simples et ne requérant aucune formation spécialisée »¹²⁴. Malheureusement, les enfants figureront parmi les premières victimes de ce marché abusif et scandaleux de la main-d'œuvre : « Dès qu'ils peuvent aller à l'atelier, les parents les y amènent. Dans les filatures (...), ils entrent généralement à l'âge de neuf ans, mais beaucoup y arrivent plus tôt. Petits garçons ou petites filles ont la même journée de travail que les adultes : de cinq heures du matin à midi et de une heure à huit heures du soir, en été ; de la pointe du jour à midi et de une heure à dix heures du soir en hiver »¹²⁵. Quant à leurs mères, vigilantes gardiennes traditionnelles de la maison et de la famille tout entière, elles n'échapperont à cette gangrène ouvrière : « à part quelques jours où leurs couches annuelles les retiennent au logis, elles passent leur vie comme leurs maris et leurs enfants, à la fabrique ou à la mine. Il n'est pas d'occupation qu'elles n'acceptent ; on va jusqu'à les employer dans les houillères aux travaux du fond »¹²⁶.

Dans cet univers capitaliste où, de manière générale, les entreprises, encouragées par le silence complice et approbateur des parents-ouvriers, justifiaient la nécessité du travail industriel des enfants au nom de l'économie de la main-d'œuvre, de la stabilisation des prix de revient, de la compétitivité des produits belges sur les marchés, ou encore du complément salarial que les parents pouvaient en tirer¹²⁷, autant la sécurité de l'emploi et la protection sociale de ces infortunés ouvriers « ne faisaient l'objet que de peu d'attention »¹²⁸, autant l'éducation de base et l'instruction élémentaire manquaient à tous ces enfants ouvriers¹²⁹.

¹²⁴ Florence LORIAUX, *Enfants-machines. Histoire du travail des enfants en Belgique aux XIXe et XXe siècles*, Bruxelles, Evo, 2000, p. 61.

¹²⁵ Henri PIRENNE, *L'histoire de Belgique. Des origines à nos jours*, tome IV, Bruxelles, La Renaissance du livre, 1974, p. 417.

¹²⁶ Henri PIRENNE, *L'histoire de Belgique. Des origines à nos jours*, p. 417.

¹²⁷ Florence LORIAUX, *Enfants-machines...*, p. 37.

¹²⁸ Marc REYNEBEAU, *Histoire belge : 1830-2005*, Bruxelles, éditions Racine, 2005, p. 57.

¹²⁹ Henri Pirenne note, d'une part, que la prostitution était chose courante parmi les femmes et les filles ; et que, d'autre part, du fait qu'ils se voyaient obligés de gagner leur vie dès l'âge où l'on apprend à lire, la grande

En effet, « placés à l'âge de huit, neuf, dix ou onze ans, dans un établissement industriel, employés à un métier quelconque, les jeunes ouvriers voient bientôt disparaître cette fraîcheur et cet embonpoint ; leurs fonctions languissent, parce que, pour les stimuler, il leur fallait de l'air pur, et que l'air pur leur manque ; ils avaient besoin de jeux, de courses, de mouvements, de distractions, de plaisirs, et ils sont cloués à un métier qui ne leur offre aucun attrait ; qui use, par sa monotonie, des facultés intellectuelles prêtes à se développer ; qui enraye leur imagination ; qui énerve toutes leurs fonctions. Isolés au milieu de leurs camarades ou de leur famille, ils voient se perdre peu à peu leurs facultés affectives en présence d'un travail qui ne cesse que lorsque la machine s'arrête, qui exige toute leur attention, toute leur activité, l'emploi de toutes leurs forces pour achever une tâche ou trop lourde ou trop longue, toujours peu rétribuée. Ils ne vivent plus, ils végètent : trop heureux si les mauvais traitements de leurs parents ou de leurs maîtres, quand ils sont employés dans les petites industries, ne viennent pas joindre une misère de plus à leur misère, un chagrin de plus à leurs chagrins ; une cause de plus à leur affaiblissement tant physique que moral »¹³⁰.

Tandis que l'entrée des enfants dans le monde du travail, dont la durée journalière variait en moyenne entre douze et quatorze heures¹³¹, représente une entorse majeure portée à la vie scolaire qui se voit amputée de la majorité de ses acteurs principaux, de nombreuses mères ouvrières, contraintes à passer des journées entières dans des mines ou des usines, se dérobent de plus en plus de leurs tâches familiales.

C'est dans ce contexte visiblement générateur de la perversion de l'ordre familial ainsi que de la précarité des structures éducatives traditionnelles – l'école et la famille¹³² – sur lesquelles reposent généralement les espoirs de toute société humaine, que des consciences commencent à se réveiller pour revendiquer la scolarisation obligatoire des enfants comme une alternative à l'abjection intellectuelle et à la misère morale auxquelles la société était condamnée. Et au nombre de ces consciences, le Chanoine Constant Guillaume Van Crombrugghe.

majorité des ouvriers étaient dépourvus de toute instruction ou n'avaient pour toute éducation que la seule formation catéchuménale qui leur était permise à l'occasion de la première communion (cf. op.cit., p. 417).

¹³⁰ Florence LORIAUX, *Enfants-machines...*, p. 35.

¹³¹ Florence LORIAUX, *Enfants-machines...*, p. 36.

¹³² Florence LORIAUX note qu'au 19^{ème} siècle, le travail des enfants marche de pair avec celui des femmes.

Celles-ci représentent également une main d'œuvre importante tant au niveau de la famille que dans le secteur du travail dans les usines, mines et ateliers mécanisés. Tout comme les enfants, les femmes, elles aussi, connaissent de longues journées de travail.

Fils de son temps et de son milieu social, Constant Guillaume se montre très sensible à la misère et à l'insécurité qui touchent particulièrement les classes les plus défavorisées, et ne rêve que d'une chose : répondre aux situations critiques d'insécurité sociale, de mendicité et d'immoralité des enfants et des jeunes par la culture de leur esprit en même temps que par la formation de leur cœur¹³³. Pour lui, qui reste convaincu qu'il ne suffit pas de donner l'instruction à l'enfant pour le rendre utile, mais qu'il faut aussi et surtout agir sur son cœur, siège de la connaissance morale, de la volonté, de l'affection et de la passion, pour le rendre à la fois heureux, vertueux et utile à la société, joindre à l'éducation intellectuelle une éducation morale qui consiste à « donner l'amour et l'habitude de la vertu et des mœurs, développer les affections généreuses de l'âme, former le caractère »¹³⁴, constitue le but par excellence de l'éducation.

Aussi la fondation des quatre congrégations religieuses à vocation enseignante – dont celle des Pères Joséphites – constitue-t-elle la grande intuition qui fécondera son projet en faveur de l'éducation de la jeunesse, et particulièrement des enfants pauvres. Des patronages aux écoles professionnelles, en passant par les écoles primaires et secondaires, toutes ces structures éducatives s'inspireront des besoins du milieu où elles surgissent. Mais qu'est-ce qui, en réalité, motive et justifie d'une manière particulière jusqu'à nos jours l'engagement des Pères Joséphites dans le monde scolaire ainsi que dans les autres milieux éducatifs ?

3.1.2. Constant Guillaume et ses grandes intuitions éducatrices

De l'engagement politique¹³⁵ et pastoral du Chanoine ainsi que de l'abondante correspondance qu'il a adressée aux membres de différentes congrégations religieuses qu'il a fondées, se dégage « le double motif d'un patriotisme éclairé et d'un vrai amour pour la religion (qui) soutiendra [Constant Van Crombrugghe], conjointement à toute la charité de son cœur, dans ses efforts pour supprimer la mendicité, sauver la moralité des enfants, les

¹³³ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, inédit, s.l., s.d., p. 10.

¹³⁴ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 13.

¹³⁵ Sans l'avoir jamais sollicité, Constant Guillaume siégea comme second député de sa ville natale au Congrès National belge de 1830.

civiliser, leur apprendre un métier, leur procurer une instruction élémentaire, leur faire le catéchisme et les conduire à Dieu »¹³⁶.

En effet, comme membre du Congrès national, Constant Van Crombrugghe s'est engagé avec ses pairs dans la lutte pour la défense de la liberté de l'éducation contre l'interférence politicienne de l'Etat tyrannique qui, à ses yeux, « fit servir l'Education à ses desseins injustes et impies »¹³⁷. Et comme éducateur, il a confié à ses différentes fondations religieuses enseignantes, comme premier devoir de l'éducation, la tâche de ne chercher que la gloire de Dieu et l'honneur de la religion, en distribuant aux enfants leurs lumières, sans jamais les vendre ; en sacrifiant pour eux leur repos et leur propre intérêt, voire une partie de leur réputation ; en associant le goût au savoir, le zèle au talent, le discernement à la pitié, les manières aux mœurs ; en joignant l'égalité d'humeur à la douceur du caractère ; en descendant jusqu'aux goûts de leurs disciples à travers le partage de leurs amusements, afin de s'attirer toute leur confiance, tout en restant assez graves pour commander le respect¹³⁸.

A ce niveau, nous percevons déjà que le fondement de la grande intuition fondatrice qui sous-tend et anime toute l'œuvre de Constant Van Crombrugghe réside dans ce que lui-même appelle son « zèle pour le bonheur de la jeunesse ». Et c'est en vertu de cela qu'il conseillera à tous ceux qui, de près ou de loin, sont engagés dans l'activité scolaire, d'intégrer à la formation intellectuelle une formation morale, sans jamais séparer l'une et l'autre de la religion : « La fin de vos efforts, aimait-il rappeler, est de rendre vos élèves chrétiens et habiles dans les sciences (...) Vous ne pouvez rien épargner pour atteindre ce double but. Cependant, ne perdez jamais de vue que l'éducation du cœur doit être le premier de vos soins, et que vous devez plus vous occuper de faire des hommes vertueux que des savants »¹³⁹.

¹³⁶Jacques JORISSEN, *Constant van Crombrugghe d'après sa correspondance*, (inédit), s.l., s.d., Pères Joséphites : réservé à l'usage interne, p. 34.

¹³⁷ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 7. Comme membre du Congrès national, il résumera son action politique en ces termes : « Je me félicite d'avoir été membre du Congrès où j'ai eu le bonheur de contribuer puissamment à procurer à ma patrie le grand bienfait de ne pouvoir être gêné dans l'éducation de ses enfants par le pouvoir civil, essentiellement variable de sa nature dans nos gouvernements modernes » (cf. Jacques JORISSEN, *Constant Van Crombrugghe : associations pieuses, congrégations enseignantes, pensionnats, couronnement de l'œuvre*, s.d., p. 69).

¹³⁸ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 8.

¹³⁹ Constant Van CROMBRUGGHE, *Règlements des professeurs*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 20.

Ainsi donc, l'école crombrugghienne se reconnaît à travers cette double tâche : éduquer en enseignant et faire œuvre d'Évangile en éduquant. De là, nous pouvons déduire qu'aux yeux du Fondateur, l'éducation essentiellement religieuse passe comme la seule qui soit « propre à donner tout l'essor aux facultés intellectuelles, à diriger et à perfectionner les bonnes qualités du cœur, et par conséquent, (...) à atteindre le but que l'homme privé propose dans l'Education et que la société a le droit d'en attendre »¹⁴⁰.

C'est cette vision éducative qu'il ne s'empêchera pas de promouvoir chaque fois qu'il en aura une occasion : « Le but de l'éducation, martèlera-t-il dans l'un de ses discours, est de cultiver l'esprit de la jeunesse en même temps qu'on lui forme le cœur : aussi tandis que l'on travaille [...] à orner l'esprit des élèves de connaissances utiles et agréables, on s'efforce à la fois de leur inculquer les principes d'une saine morale et de leur inspirer le goût de tous les sentiments honnêtes, en leur faisant connaître notre Ste¹⁴¹ Religion et en les portant à l'amour et à la pratique des devoirs qu'elle impose »¹⁴².

Mais, au regard de ce qui précède, comment Van Crombrugghe entendait-il concrètement articuler la fonction éducative de l'école ?

Comme nous venons de le souligner, le Chanoine insiste sur la nécessité d'intégrer, dans l'action éducative la culture simultanée du cœur et de l'esprit. Par ailleurs, il reste convaincu qu'une telle tâche ne peut pleinement se réaliser que si les éducateurs « cherchent à perfectionner dans leurs élevés ce qu'ils y approuvent, à ajouter ce qu'ils y désirent (et) reformer ce qu'ils y condamnent »¹⁴³. De ce qui précède se dégagent deux grandes orientations constitutives des principes pédagogiques crombrugghiens : l'école doit promouvoir la double éducation à la citoyenneté et à la sainteté, respectivement par une instruction fondée sur le choix d'un bon programme d'études, et par le secours continu de la Religion. Aussi le concours permanent de sages règlements soutenus par une surveillance

¹⁴⁰ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 10.

¹⁴¹ Forme abrégée de « Sainte ».

¹⁴² García GUILLERMO CHAVEZ, *principes pédagogiques du Chanoine Van Crombrugghe*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 47-48.

¹⁴³ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 8.

paternelle s'avère-t-il un adjuvant indispensable à la réalisation et à la poursuite de ce double objectif.

3.1.2.1. Une éducation à la citoyenneté par l'instruction

Bien qu'il ne soit pas un innovateur en matière d'enseignement et d'éducation, Constant Van Crombrugghe, reste convaincu « que pour atteindre la perfection dont il est capable, l'homme a besoin d'être cultivé. [Que] ses plus heureuses dispositions n'acquièrent de prix réel dans celui qui les possède que par le soin qu'il a de les faire valoir, et par le bon usage qu'il en sait faire »¹⁴⁴.

Par ailleurs, Constant Guillaume ne cache pas son aversion contre le courant pédagogique réformateur issu de la philosophie des Lumières, qui, non seulement avait généré une querelle scolaire entre école chrétienne et école sans Dieu, mais décrivait aussi les hommes comme des êtres essentiellement rationnels et foncièrement bons. Par conséquent, l'éducation naturelle seule suffisait à développer en eux les capacités innées d'une part, et à les rendre des personnes moralement bonnes du point de vue social, d'autre part. En plus, en privilégiant le respect de l'individualité de l'élève, ce courant rendait secondaire le rôle de l'intervention du maître. Quant à l'Etat qu'il considérait comme la somme de tous les êtres, on lui attribuait un rôle et un pouvoir de surveillance exclusifs dans les domaines aussi bien de la religion que de l'éducation publique. Tout compte fait, Van Crombrugghe relève qu'autant ce courant s'est borné à cultiver l'esprit et la mémoire de la jeunesse au grand dam de ses mœurs, autant il n'était pas à même de relever des inclinations vicieuses incompatibles avec la vie morale à laquelle elle est appelée, telles que l'étourderie et la vanité, le manque de docilité, de modestie et de soumission¹⁴⁵.

A ce courant qui réduisait ainsi l'homme à sa seule raison et l'éducation à l'instruction de ses seules facultés rationnelles, Constant Guillaume oppose une éducation classique empruntée aux humanistes chrétiens. Celle-ci implique la formation totale et intégrale de l'homme : « l'expérience d'un demi-siècle de malheurs nous a appris la juste valeur des réformes philosophiques : aussi nous nous sommes fait un devoir de nous éloigner de la route

¹⁴⁴ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 3.

¹⁴⁵ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 10.

suivie depuis quelques années, et de nous rapprocher de beaux siècles des sciences pour y chercher les leçons de vrais maîtres de l'éducation de la jeunesse. C'est Rollin, ce génie le plus heureux que la nature et l'expérience aient formé pour diriger et perfectionner l'éducation. C'est Fénelon au souvenir duquel l'imagination sourit et le cœur s'ouvre aux sentiments les plus tendres. Oui, c'est l'aimable Fénelon, c'est Jouvancy, et d'autres encore qui ont présidé à nos conseils, et dont les préceptes ont fait nos lois »¹⁴⁶.

Ainsi donc, pour Constant Guillaume, l'homme ne pouvant être réduit à son esprit puisqu'il est aussi doté d'un corps et d'un cœur, et que ce dernier constitue le siège de la connaissance morale et de la volonté, de l'affection et de la passion, l'éducation doit viser l'esprit de la jeunesse en même temps que la formation de son cœur : « tandis que l'on travaille à orner l'esprit des élèves de connaissances utiles et agréables, on s'efforce à la fois de leur inculquer les principes d'une saine morale et de leur inspirer le goût de tous les sentiments honnêtes, en leur faisant connaître notre Sainte Religion et en les portant à l'amour et à la pratique des devoirs qu'elle impose »¹⁴⁷.

En outre, à cause des passions et affections qui, tantôt absorbent l'esprit suite à l'amour des illusions qu'elles poursuivent, tantôt se dressent en obstacles aux progrès des talents et connaissances humaines, l'éducation se chargera d'aider l'homme à atteindre la perfection en le dirigeant vers Dieu. C'est pourquoi elle ne négligera nullement le concours et la collaboration active des maîtres qui, en plus des qualités précédemment évoquées¹⁴⁸, se montrent dévoués et capables de « conduire [les enfants] dans les sentiers des lettres et de la vertu. [Qui sont] Exacts sans être sévères, [qui] n'exigent pas tout de tous, pour obtenir de chacun quelque chose. [Qui] applaudissent aux efforts, s'ils ne savent applaudir à la victoire. (...) [Qui] étudient chacun de leurs disciples, s'appliquent à connaître leurs forces, pour voir ce qu'ils en peuvent exiger, leurs besoins pour examiner ce qu'il est juste de satisfaire, leur caractère enfin pour savoir à quel point il faut le ménager ou le combattre »¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 3.

¹⁴⁷ Garcia GUILLERMO CHAVEZ, *Constant Guillaume Van Crombrugghe (1789-1865). La réponse d'un chrétien et d'un éducateur au et dans le contexte historique du XIXe siècle*, Leuven, 1980, p. 49.

¹⁴⁸ Voir la note 138.

¹⁴⁹ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 8.

Voilà pourquoi, en guise des moyens devant conduire prioritairement à ce noble but, Van Crombrugghe préconise le « bon choix des études, de sages règlements, le secours puissant de l'émulation ainsi que le secours plus puissant encore de la religion »¹⁵⁰, comme les quatre supports par excellence de toute éducation. Qu'est-ce à dire ?

3.1.2.2. Du bon choix des études

L'école représentant pour l'apprenant le lieu où se transmettent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'éducateur doit savoir mettre sur pied un programme d'études qui sache développer et guider la raison de l'enfant, sa mémoire et son imagination. Ainsi donc, pour Constant Guillaume, si la mémoire se développe entre autres grâce à l'étude des langues, nationales et anciennes, de l'histoire ou de la géographie, l'imagination quant à elle, est stimulée par la littérature, la poésie et l'éloquence. De la sorte, l'enfant devra, non seulement acquérir l'art de distinguer une bonne littérature de celle qui ne l'est pas, mais en même temps apprendre à lire de manière réfléchie et critique : « on apprend dans les écoles l'art d'étudier..., c'est ensuite à la lecture réfléchie de développer ces principes et de nous faire suivre le fil de leurs conséquences... Le lecteur attentif tire de bons livres différentes idées qu'il médite, qu'il digère et dont il se compose comme un corps de doctrines, d'où il tire ensuite de grands avantages pour lui et pour son prochain »¹⁵¹.

Pour réaliser une telle entreprise, Constant Van Crombrugghe préconise le concours de tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif ainsi que le recours à de sages règlements : « Parmi les nombreux éléments dont se compose essentiellement le succès de l'Education de l'esprit, on doit mettre au premier rang l'application du disciple, l'esprit d'ordre qu'on lui inspire et les soins du maître. Certes, une des premières dispositions indispensablement requises pour l'étude, celle sans laquelle toutes les autres sont presque nulles, c'est le recueillement, ami de l'application, ce calme qui arrête l'imagination folle et légère de la jeunesse. Sans cette application, en vain votre disciple possédera les plus heureuses dispositions, en vain le Ciel lui aura-t-il réparti tous les dons de l'esprit; ils seront

¹⁵⁰ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 3.

¹⁵¹ Garcia GUILLERMO CHAVEZ, *Principes pédagogiques du Chanoine Van Crombrugghe*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, inédit, p. 49.

stériles dans cette terre inculte, car le champ le plus fertile ne produit rien sans une bonne culture »¹⁵².

3.1.2.3. De sages règlements

Dans son premier discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix, Van Crombrugghe affirmait qu'à l'instar d'un « Etat le plus florissant [qui] ne saurait se soutenir s'il n'est régi par des lois qui fixent les devoirs des sujets, [...] le Collège le mieux composé ne peut subsister longtemps si tout n'y est pas soumis à des règlements sages »¹⁵³.

Règlements sages ! Voilà un support incontournable à toute démarche pédagogique et éducative. Car, face à l'inquiétude sociale consécutive à la crise de la famille, de l'école ou de la société tout court, l'empire sur soi-même, l'harmonie ou la sécurité dans la société et, en un mot, la préparation de l'homme à la vie individuelle et sociale ne sauraient se poser en principe et fin de l'œuvre éducative qu'avec le soutien et la contrainte des moyens et forces auxquels tient l'ordre moral d'une société donnée.

Fort de cette conviction, Van Crombrugghe ne lésine pas sur les moyens à mettre en œuvre pour imprimer en la jeunesse qu'il qualifie de « pépinière de l'Etat », des règlements sages dont la soumission reste le premier devoir, et la docilité, la première vertu, de sorte qu'ayant formé sa volonté, ils la préviennent contre tout désordre depuis sa racine et arrêtent toute passion dès sa genèse. Car, comme il se l'avoue lui-même, « si l'on ne s'applique de bonne heure à plier sa volonté, elle se raidira contre toute contrainte, elle secouera le joug de toute loi et brisera peut-être les liens de la société »¹⁵⁴.

En d'autres termes, les préceptes et recommandations destinés à garantir la conduite et la vie scolaires ainsi que la socialisation de l'éduqué sont destinés principalement aux éducateurs à qui incombe le devoir de cultiver, de fortifier, de polir et d'imprimer, grâce à

¹⁵² Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 10.

¹⁵³ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 4.

¹⁵⁴ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 4-5.

l'exemplarité de leur propre conduite – ni légères ni indifférentes –, toutes les facultés physiques, intellectuelles, morales et religieuses qui, dans l'enfant, constituent sa nature et sa dignité. C'est pourquoi, au registre des 'Règles de bonne conduite', on peut lire, inscrite en lettres d'or, cette observation : « C'est surtout par l'imitation que les enfants se forment, et c'est sur leurs maîtres qu'ils fixent leurs regards. Qu'il n'y ait donc rien de vicieux en vous qu'ils ne puissent copier; ce n'est qu'à cette condition que vous vous acquitterez de nombreuses obligations que vous avez contractées envers la religion, envers les parents, envers les enfants eux-mêmes »¹⁵⁵.

Voilà pourquoi, à l'intention de tous ceux qui se sentent appelés à entraîner les jeunes à l'apprentissage des vertus citoyennes¹⁵⁶, Constant Guillaume formulera cette exhortation: « Soyez les anges tutélaires des enfants qui vous sont confiés, protégez-les contre l'iniquité, qui inonde la terre. Elevez-les pour la Patrie, élevez-les pour leurs parents, faites-en de bons fils, des amis sincères, des Magistrats intègres, et pour y parvenir ne consultez ni vos avantages, ni votre repos, ni votre santé. Ne comptez pas sur la reconnaissance, hélas! Les hommes n'apprécient guère les vrais services; et quand ils le voudraient, pourraient-ils les reconnaître dignement? Un plus noble prix est réservé à vos travaux; vous le recevrez des mains de Celui qui sait apprécier toutes choses »¹⁵⁷.

Quand bien même l'occasion ne se prêterait pas de faire, ici, un inventaire exhaustif de toutes les règles contenues dans le prospectus disciplinaire, s'il faut résumer le principe qui doit sous-tendre l'action éducative en milieu scolaire, telle que la conçoit Van Crombrugghe, nous dirons qu'elle s'articule autour de l'esprit de corps, de l'attention individuelle, de l'affection paternelle à travers, la confiance, le respect, la douce discipline et la politesse du cœur ainsi que la pratique de la religion.

❖ a. De l'esprit de corps

Au regard de ce qui vient d'être dit sur le rôle de l'éducation, il y a lieu de noter que, dans le contexte de désagrégation des structures morales et sociales de cette époque, seul

¹⁵⁵ Constant Van CROMBRUGGHE, *Règlements des professeurs*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 18. C'est de cette observation que sera dégagé l'article art. 72 du Guide pédagogique qui stipule : « Dans tous les âges, l'exemple a un pouvoir étonnant sur nous ; dans l'enfance, il peut tout », *op.cit.*, p. 42.

¹⁵⁶ Garcia GUILLERMO CHAVEZ, *Constant Guillaume Van Crombrugghe (1789-1865)*, p. 51.

¹⁵⁷ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 12.

l'esprit de corps, c'est-à-dire de cohésion et de solidarité, dans lequel chaque membre impliqué dans le processus éducatif se sent subordonné aux intérêts du corps, pouvait s'arroger un certain empire moral sur les consciences individuelles des élèves.

Au nom de cet esprit, non seulement le maître fera preuve d'une bienveillance universelle en prenant soin de chacun de tous ses élèves et en les invitant individuellement au respect du règlement scolaire ; non seulement il fera aussi déborder cette bienveillance jusqu'à tous les autres membres de la communauté scolaire ; mais encore et surtout, il veillera à les appliquer lui-même, et ce faisant, témoignera à l'intention des élèves que « les suivre est raisonnable et sert au mieux leurs intérêts »¹⁵⁸.

❖ b. De l'attention individuelle

Si, comme nous l'avons évoqué plus haut, la finalité de l'éducation consiste à faire des savants et des saints, l'éducateur ne pourra atteindre cet objectif s'il ne s'emploie pas à observer chaque éduqué avec une attention particulière, de manière à adapter, autant que faire se peut, son action à chaque cas pris individuellement. C'est là que, non seulement il découvrira à la fois les points forts de chacun pour estimer ce qui est légitimement exigible, et ses besoins pour proposer les moyens d'y pourvoir en toute équité ; mais, s'étant familiarisé avec son caractère, il saura aussi « quelle indulgence ou quelle opposition il doit manifester vis-à-vis de sa conduite »¹⁵⁹.

Comme on peut le pressentir, en vertu de la diversité des esprits et des caractères chez les enfants à éduquer, l'éducateur ne saurait prétendre les conduire tous de la même manière. Au contraire, il se montrera attentif et observateur pour connaître le caractère de chacun en vue de découvrir par quelle corde sensible il faudrait tirer pour parvenir au but : « Les caractères des enfants, écrivait un jour le Chanoine Van Crombrugghe, sont différents entre eux, et la manière de les conduire doit se diversifier également. Tel remède fera merveille sur un tempérament, et sera poison pour un autre. Il en est de même des esprits et des caractères. Prétendre les conduire tous de la même manière serait vouloir l'impossible. Les uns ont

¹⁵⁸ Voir art. 72 du *Guide pédagogique : préceptes et règles de conduite*, dans *Documents pédagogiques à l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 53. Dans ses exhortations à ses collaborateurs, Van Crombrugghe aimait souvent leur dire que rien n'était plus destructeur de l'union, et donc de l'œuvre d'éducation, que la médisance et la rivalité entre les éducateurs, que le souci, l'attention et le respect à l'égard de tout le monde, élèves et maîtres, étaient plus qu'indispensables.

¹⁵⁹ Voir art. 72 du *Guide pédagogique : préceptes et règles de conduite*, dans *Documents pédagogiques à l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 53.

besoin d'être stimulés, les autres d'être retenus; celui-ci est ouvert et se montre tel qu'il est; celui-là est caché et ne se découvre que difficilement. Vous gagnez tout par la douceur sur les uns. Et les autres ont besoin qu'un peu de sévérité vienne à leur secours. Le professeur doit se faire un devoir d'étudier la trempe d'esprit et le genre de caractère de chacun de ses disciples, afin de les conduire tous par la vraie et quelquefois la seule voie capable de les mener au but. Sachez donc employer à propos la louange et le blâme, la douceur et la fermeté. Encouragez, stimulez, priez, commandez selon les besoins particuliers et tenez en tout ce milieu entre les extrêmes, cette sage modération qui finit toujours par ouvrir les cœurs, par vous en montrer le côté faible, et par vous mettre ainsi en état de donner à chacun les remèdes ou les aliments spirituels convenables »¹⁶⁰.

❖ c. De l'affection paternelle

Le guide pédagogique, qui reprend la pensée, les principes et les idées de Constant Van Crombrugghe en matière d'éducation, définit les relations « éducateur-éduqué » en termes de relations « parents-enfants ». En effet, puisant dans les entretiens, discours et correspondances diverses de son initiateur, ce document de référence reprend cette exhortation qui s'affiche comme la charte de l'éducateur élaborée par le Chanoine Constant Van Crombrugghe: « Soyez pères, ce n'est pas assez : soyez mères. Il faut aimer les enfants et leur faire sentir qu'on les aime : non seulement en évitant avec eux la dureté, les froideurs injustes, les sévérités décourageantes, mais en leur prodiguant les soins les plus tendres, en leur témoignant une sainte et cordiale affection, en leur montrant enfin qu'on leur a dévoué sa vie, qu'on trouve du bonheur à être avec eux, et à y demeurer toujours. Il faut aussi s'identifier avec les enfants¹⁶¹, non seulement pour le travail, l'étude, la surveillance, la classe, mais pour tout le reste et dans tous les détails de la vie écolière »¹⁶².

Au regard de cette exhortation, nous pouvons déduire que la véritable attention que l'école doit manifester à l'endroit de chaque enfant se rend perceptible entre autres, à travers la manière dont l'éducateur accueille, écoute et s'implique dans tous les aspects de la vie de

¹⁶⁰ Constant Van CROMBRUGGHE, *Règlements des professeurs*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 25-26.

¹⁶¹ A ce sujet, Van Crombrugghe note que s'identifier avec les enfants ne consiste jamais à se dépouiller du caractère de père en Jésus-Christ; mais à tâcher d'être enfant avec les enfants de façon qui ne soit puérile, uniquement pour se faire tout à tous en vue de les gagner tous (fr. *Documents pédagogiques à l'usage des éducateurs...*, p. 28).

¹⁶² PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 46.

l'éduqué. Et c'est cette ouverture qui rendra le binôme « éducateur-éduqué » complice d'une relation génératrice de la confiance, du respect, de la douce discipline et de la politesse du cœur. Car, de même pas que les enfants adoptent généralement et trop facilement la conduite, les opinions et les préjugés de leurs parents, les élèves, eux-aussi, se forment plus sur le ton et les manières de leurs maîtres dont ils n'hésitent pas à reproduire aussi bien les vertus que les imperfections. C'est pourquoi, à ces derniers, il enjoint « de veiller sur eux-mêmes en toute circonstance, afin de ne présenter dans leur langage, ni dans leurs sentiments, ni dans leur extérieur, autant que le permet la faiblesse humaine, rien de vicieux à l'imitation de leurs disciples »¹⁶³.

Mais, suffit-il de brandir la force des règlements et la présence des éducateurs pour plier les esprits et les cœurs des enfants chez qui on sait que les passions même naissantes ont naturellement tendance à s'autoriser et à se communiquer aux uns et aux autres ? Autrement dit, comment cette exhortation s'articulera-t-elle concrètement dans les rapports entre éducateurs et éduqués ?

Constant Guillaume reste persuadé que limitée à de simples préceptes, toute éducation laisserait beaucoup à désirer et l'école en deviendrait comme une pépinière de passions démesurées. Pour lui, le défi majeur que l'école doit relever en matière d'éducation passe par l'édification d'un véritable esprit de famille entre professeurs et élèves, les premiers protagonistes qui composent le système éducatif : au lieu plutôt de se borner uniquement à enseigner des principes et à établir des préceptes, l'école doit demeurer ce lieu qui donne à l'enfant l'opportunité de « baigner dans une atmosphère de famille où il reçoit des exemples quotidiens de vertu de la part d'hommes animés d'une foi profonde et du désir de perfection »¹⁶⁴.

C'est pourquoi il préconise comme adjuvant à l'éducation, le concours préventif d'une surveillance douce et assidue, l'appui correctif des récompenses et châtiments, ainsi que le secours continu de la religion.

Car si la surveillance vise à dessécher, dès sa source, la moindre tâche susceptible de ternir la vertu, en en étouffant l'occasion et en la prévenant plutôt qu'en la réprimant après

¹⁶³ Constant Van CROMBRUGGHE, *Règlements des professeurs*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Van Crombrugghe*, p. 23.

¹⁶⁴ García GUILLERMO CHAVEZ, *Principes pédagogiques du Chanoine Van Crombrugghe*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 52.

coup, la récompense et le châtement rendent douce et facile l'observation des règles¹⁶⁵ ; quant à la religion que Van Crombrugghe estime constituer comme « le nœud le plus puissant de la conscience », elle a pour vocation de « subjuguer les affections »¹⁶⁶.

Dans son système éducatif Constant Guillaume reconnaît aux surveillants un rôle de premier plan. Et dans le directoire qu'il a conçu à l'usage des derniers, il en explicite ainsi les attributions : « Les surveillants, chargés immédiatement de faire exécuter aux élèves le règlement de la maison, leur serviront de modèle par leur fidélité dans tous les points qui les concernent; ils perdraient le droit de commander aux autres l'exactitude, s'ils ne savaient pas se la commander à eux-mêmes. Leur vigilance doit être franche et ouverte; qu'ils évitent cette vigilance insidieuse, détestable aux jeunes gens, et qui semble se cacher pour le plaisir de surprendre des fautes. La vigilance qu'inspire la vraie charité est bien éloignée de tendre des pièges à la faiblesse de l'enfance, elle se montre partout et en tout temps, pour lui ôter la tentation et jusqu'à la pensée de s'écarter de ses devoirs »¹⁶⁷.

Il s'agit d'une surveillance douce, amicale et continuelle, nourrie d'une attention soutenue sur tout ce qui frappe les yeux et les oreilles des enfants¹⁶⁸ : « Surveillez beaucoup les élèves, écrit-il en juillet 1836 à un supérieur du collège, c'est un moment critique et pour les mœurs et pour les sentiments qu'ils conserveront (...). Que la surveillance soit continuelle, mais jamais dure. Vous êtes les amis, les pères et jamais les geôliers, encore moins tyranneaux de ceux qui se trouvent confiés à vos soins (...) Par la dureté on peut faire des hypocrites ; par la conviction douce, on fait les vrais chrétiens. Or, c'est à faire des disciples d'un Dieu de douceur et de paix que vous êtes appelés »¹⁶⁹.

Et à propos de cette vertu de douceur que Van Crombrugghe associe assez souvent à la politesse ou à l'humilité, elle constitue l'âme même qui doit infecter toute l'atmosphère de la vie scolaire : « Il ne suffit pas que l'élève apprenne à être vertueux, sa vertu doit être en plus

¹⁶⁵ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 4.

¹⁶⁶ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 6.

¹⁶⁷ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 30.

¹⁶⁸ L'école de Van Crombrugghe doit veiller à ce que, inscriptions, tableaux, statues, jeux, bibliothèque, discours et exemples des maîtres, tout inspire la vertu et porte, dès l'âge le plus tendre, le goût du bien et des choses honnêtes.

¹⁶⁹ PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, t. 1 : 1821-1842, (inédit), s.d, s.l., p. 240.

civile, polie, courtoise. Il ne suffit pas que la « pierre précieuse soit taillée » ; elle doit être polie. Toute l'atmosphère de l'école se prête à cela »¹⁷⁰. Ou encore, comme il l'écrivait à un supérieur de Collège : « Que chacun rivalise de zèle pour gagner l'affection des élèves par la douceur de ses procédés envers eux, et que les parents vous accordent leur estime par la noblesse de vos sentiments et de vos manières »¹⁷¹.

Ce n'est donc pas un fait du hasard qu'à travers ses diverses interventions, le Chanoine revienne plusieurs fois sur ce thème comme pour en souligner la pertinence. Que ça soit dans ses allocutions prononcées à l'école à l'occasion des cérémonies de distribution des prix, ou dans les règlements conçus pour l'usage des professeurs et surveillants, ou encore et surtout dans ses diverses correspondances, l'appel à la douceur et à la politesse retentit comme un leitmotiv sur lequel doit se construire la vie morale de toute institution scolaire. Il s'agit de la douceur dans les relations envers les élèves et envers les collaborateurs : « Prenez des résolutions surtout sur la douceur envers les élèves et envers vos chers confrères »¹⁷² ; douceur dans l'attitude extérieure des éducateurs : « Travaillez sans relâche, à obtenir la douceur même dans tout votre extérieur et habituez vos frères à ce ton poli que je recommande avec tant d'instance »¹⁷³ ; douceur et persuasion dans la manière de corriger ou d'extirper les abus constatés chez les enfants : « Travaillez avec ardeur à vous pénétrer de plus en plus des sentiments de notre divin Maître ; à mesure que vous connaîtrez mieux J.C.¹⁷⁴, vous deviendrez de plus en plus sensibles aux maux de ces jeunes que vous êtes appelé à secourir ; votre amour devenant chaque jour plus vif vous parlera sans cesse en leur faveur ; vous regarderez comme un bien fait à vous-mêmes, celui qu'on procure à vos enfants ; vous supporterez leurs défauts avec cette patience qui fait qu'on les corrige avec douceur ; vous prendrez part à leur joie ; vous vous affligerez de leurs peines ; connaissant leur faiblesse, vous pourvoirez à leurs besoins, avec cette bonté qui prévient et qui finit toujours par triompher des caractères même les moins heureux »¹⁷⁵ ou encore : « Il faut donc faire la correction dans un esprit de douceur et d'humilité, afin d'en ôter ce qu'elle a de désagréable, et de vous frayer une voie sûre vers le cœur de celui que vous voulez corriger (...) Si votre

¹⁷⁰ Garcia GUILLERMO CHAVEZ, *Principes pédagogiques du Chanoine Van Crombrugghe*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 51.

¹⁷¹ Constant Van CROMBRUGGHE, *Lettre du 24 janvier 1834 au responsable, Supérieur du couvent des Frères de St Joseph à la porte de Mons, n° 244 à Hal*, dans PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux, t.1 : 1821-1842*, (inédit), s.l., s.d., p. 134.

¹⁷² PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, p. 172.

¹⁷³ PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, p. 206.

¹⁷⁴ J.C. : forme abrégée de Jésus-Christ.

¹⁷⁵ PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, p. 95.

correction a été accompagnée de sévérité, tachez de la terminer par quelque expression de bonté, d'estime ou d'affection. Dans ces cas, la douceur achèvera ce que la sévérité aura commencé »¹⁷⁶.

3.1.2.4. Du secours de la religion

Dans l'un de ses discours à l'occasion de la distribution des prix, Van Crombrugghe soutenait que grâce au secours continu de la Religion et d'une surveillance assidue, les enfants pouvaient contracter tout ce qui soutient et favorise l'acquisition des qualités qui font les grands hommes, comme par exemple l'habitude du travail, la joie de la vertu, le goût de la réflexion, la docilité aux conseils, et le sentiment de l'honneur¹⁷⁷. Mais auparavant, toujours dans la même allocution, décrivant le mérite de la religion, il soulignait que « l'Empire de la Religion [était] bien plus étendu que celui des lois : celles-ci peuvent déguiser les actions, la Religion va jusqu'à subjuguier les affections : or on parviendrait encore à cacher ses actions à la vigilance humaine, et l'on ne saurait déguiser à la vigilance divine sa plus intime passion »¹⁷⁸. Par conséquent, concluait-il, la religion est doit être l'âme et le complément de tous les devoirs¹⁷⁹.

Cette réflexion se trouve corroborée et alimentée par une autre qui situe la cause du désordre social observé à l'époque dans l'abandon des principes de la Religion : « On n'a que trop bien réussi à faire de l'instruction un moyen de corrompre le cœur et l'esprit de la jeunesse et de la glacer d'une funeste indifférence pour tout ce qui concerne la Religion; de faire ainsi de l'école des lettres et des mœurs l'école de l'erreur, de la rébellion, de l'impiété »¹⁸⁰.

¹⁷⁶ PERES JOSEPHITES, *Constant Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, p. 129-130.

¹⁷⁷ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 7.

¹⁷⁸ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 6.

¹⁷⁹ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 6.

¹⁸⁰ Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours lors de la distribution des prix : été 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 14.

Pourquoi cet accent particulier mis la religion ? D'abord, parce que, dans son rôle traditionnel, la religion « sert d'encouragement pour l'élève dans l'accomplissement de son devoir d'étudiant. Ensuite, elle règle ses passions et le rend apte à la seule tâche commune à tous les hommes : reconnaître et louer leur Créateur. Enfin, elle seule implante dans le cœur de l'enfant un véritable esprit d'altruisme »¹⁸¹.

Au terme de ce parcours qui nous a aidé à retrouver l'apport du Chanoine Van Crombrugghe à la pastorale scolaire, nous pouvons constater que le problème de la violence en milieu scolaire reste un chantier encore ouvert.

Bien que ce défi ne se pose pas aujourd'hui, ni sous la même forme ni dans les mêmes termes, ni encore moins avec le même accent qu'à l'époque du Chanoine, son angle d'approche quant à la nature de la violence, à ses manifestations et à ses causes, ainsi qu'aux moyens envisagés en vue de la subjuguer ou d'en neutraliser l'éclosion, constituent une entreprise qui a su produire ses fruits en son temps et qui, de nos jours, peut servir de piste dans la recherche des voies et moyens non seulement pour comprendre ce phénomène, mais aussi pour en prévoir les palliatifs.

Qu'il nous suffise de rappeler, à titre illustratif, son horreur envers le travail des enfants qui, sous prétexte de contribuer à la résorption de la misère familiale, les condamne à une vie machinale, en marge de toute considération éthique ; pensons au lien qu'il établit entre la conduite des enfants et le devoir de leurs parents, ou encore entre la fonction de l'éducation et les vertus des éducateurs ; et que dire de sa « sollicitude à soustraire aux yeux des élèves tous ces objets propres à flatter les passions, et dont il sort comme un air contagieux et pestilentiel capable d'infecter ceux qui le respirent encore sans crainte et sans précaution »¹⁸² ? Enfin, lorsqu'au chapitre des règles de conduite, le Chanoine exhorte les éducateurs à s'abstenir des « apostrophes démesurées » ou des « paroles injurieuses »¹⁸³, du « ton méprisant »¹⁸⁴, des « saillies d'humeur » ou des « expressions grossières et triviales »¹⁸⁵, des « caricatures »¹⁸⁶

¹⁸¹ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 52.

¹⁸² Constant Van CROMBRUGGHE, *Discours à la distribution des prix : Alost, Pâques 1815*, dans PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 7.

¹⁸³ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 21-22.

¹⁸⁴ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 27.

¹⁸⁵ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, p. 33.

ainsi que de tout recours aux « soufflets et aux coups »¹⁸⁷, ne se montre-t-il pas en avance par rapport aux structures éducatives de notre temps qui voient en chacune de ces pratiques une face particulière d'une même réalité qui sévit en milieu scolaire et qui a pour nom « violence », qu'elle soit verbale, gestuelle ou physique ?

3.2. Réflexions d'autres penseurs de la pastorale scolaire

Dans son message du 13 décembre 2007, aux nouveaux ambassadeurs accrédités auprès du Saint Siège, à l'occasion de la présentation, par ces derniers, des lettres de créance, le Pape Benoît XVI soulignant le caractère inaliénable de l'éducation intégrale de la jeunesse contre la désespérance qui constitue la cause de nombreux actes de violence, disait : « il ne suffit pas d'une formation technique et scientifique pour en [= jeunes générations] faire des hommes et des femmes responsables dans leur famille et à tous les échelons de la société. Pour cela, il faut privilégier une éducation aux valeurs humaines et morales, qui permettra à chaque jeune de prendre confiance en lui-même, d'espérer en l'avenir, d'avoir le souci de ses frères et sœurs en humanité et de vouloir prendre sa place pour la croissance de la nation, avec un sens toujours plus aigu d'autrui. C'est pourquoi je souhaite que, dans chaque pays, l'éducation de la jeunesse soit une priorité, avec le soutien de toutes les institutions de la Communauté internationale qui sont engagées dans la lutte contre l'analphabétisme et contre le manque de formation sous toutes ses formes. C'est une façon particulièrement importante pour lutter contre la désespérance qui peut habiter le cœur des jeunes et être à l'origine de nombreux actes de violence, individuels ou collectifs. Sachez que, pour sa part, l'Église catholique, grâce à ses nombreuses institutions éducatives, s'engage sans cesse, avec tous les hommes de bonne volonté, sur le front de la formation globale des jeunes. J'encourage toutes les personnes qui participent à cette belle mission de l'éducation de la jeunesse à poursuivre inlassablement leur tâche, assurées que former correctement des jeunes prépare des lendemains prometteurs »¹⁸⁸.

¹⁸⁶ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrughe*, p. 41.

¹⁸⁷ PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrughe*, p. 45.

¹⁸⁸ BENOÎT XVI (Pape), *Discours à l'occasion de la présentation des lettres de créance des nouveaux ambassadeurs auprès du Saint Siège* (prononcé le 13 décembre 2007), en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 5

Comme nous pouvons le remarquer, non seulement le Pape s'investit dans la tradition de ses prédécesseurs qui ont mis en évidence l'importance de l'éducation dans la vie humaine et son impact de plus en plus croissant sur la promotion sociale, mais en même temps il en affirme le caractère prioritaire dans la mission de l'Eglise à travers chacune de ses institutions éducatives. Or, de ces dernières, l'école émerge comme celle qui, de tous les temps, revêt une mission particulière. A travers elle, en effet, les éduqués peuvent avoir régulièrement des échos permanents des principes et valeurs moraux contenus dans l'enseignement officiel du Magistère. C'est à ce titre que *Gravissimum educationis* la considère comme « le lieu de développement assidu des facultés intellectuelles, [qui] en même temps (...) exerce le jugement, (...) introduit au patrimoine culturel hérité des générations passées, (...) promeut le sens des valeurs, (...) prépare la vie professionnelle, (...) fait naître entre les élèves de caractère et d'origine sociale différents, un esprit de camaraderie qui forme à la compréhension mutuelle¹⁸⁹ ».

Cette vision de la mission éducative de l'Eglise à travers l'institution scolaire n'est pas une nouveauté exclusive à notre siècle. Elle traverse pratiquement tous les vingt siècles de la vie de l'Eglise, ainsi que nous le révèle ce témoignage : « A voir donc l'Eglise se préoccuper incessamment de l'éducation et de l'instruction, nous avons vraiment le droit d'être frappés de la plus profonde admiration. C'est ainsi que jusque dans ce lointain Moyen Age, où les monastères, les couvents, les églises, les collèges, les Chapitres de cathédrales ou d'églises étaient si nombreux (quelqu'un a même prétendu qu'ils étaient trop nombreux), un foyer scolaire, un foyer d'éducation chrétienne se rencontrait auprès de chacun de ces établissements. Ce n'est pas tout : ajoutez de nombreuses Universités, Universités éparses en tous pays, et toujours grâce à l'initiative et sous la protection du Saint-Siège. Ce spectacle magnifique que nous contemplons aujourd'hui plus aisément parce qu'il se déroule sous nos propres yeux et dans des conditions plus grandioses, en rapport avec les tendances de notre siècle, c'est le spectacle de tous les temps. Ceux qui étudient et considèrent les événements demeurent émerveillés de ce que l'Eglise a su faire dans cet ordre de choses, émerveillés de la manière dont elle a su répondre à la mission que Dieu lui avait confiée, celle de former les générations humaines à la vie chrétienne et de rechercher cette abondance de fruits et de résultats magnifiques. Mais si l'on s'émerveille de ce que l'Eglise a su, en tout temps, grouper

avril 2009.

¹⁸⁹ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 5, (déclaration sur l'éducation chrétienne, promulguée le 28 octobre 1965), en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 5 avril 2009.

autour d'elle, des centaines de milliers et des millions d'élèves pour sa mission éducatrice, l'étonnement ne doit pas être moindre quand on réfléchit à ce qu'elle a su faire non seulement dans le champ de l'éducation, mais encore dans celui de l'instruction proprement dite. Si, en effet, tant de trésors de la culture intellectuelle, de la civilisation, de la littérature ont pu se conserver, on le doit à cette attitude de l'Eglise, qui, même dans les époques les plus lointaines et les plus barbares, a répandu de si abondantes lumières dans le domaine des lettres, de la philosophie, des arts, et surtout de l'architecture »¹⁹⁰.

Dans cette section, nous nous proposons d'aller à la rencontre de quelques penseurs qui ont réfléchi soit directement sur la problématique de la violence qui touche le monde scolaire, soit par ricochet, à travers la question de l'éducation de la personne humaine, et plus particulièrement de la jeunesse. A cet effet, nous interrogerons en premier lieu, les documents conciliaires et autres écrits qui répercutent l'enseignement des Papes sur l'éducation et l'école ; ensuite nous analyserons la contribution de quelques églises particulières relative à la question de l'éducation chrétienne ; enfin de compte, nous laisserons la parole à certains théologiens et pédagogues chrétiens avant de la reprendre pour présenter les quelques initiatives concrètes mises en place en vue de contenir le phénomène de la violence et ses corollaires en milieu éducatif.

3.2.1. L'école et l'éducation à travers les textes ecclésiaux

3.2.1.1. Les documents conciliaires et l'enseignement du Magistère

L'éducation chrétienne constitue, depuis les tout premiers temps de l'Eglise jusqu'à nos jours, l'objet d'une préoccupation et d'une réflexion attentive pour le Magistère de l'Eglise. En effet, conscients de leurs devoirs et responsabilités pastoraux par rapport à la société humaine, les Papes se sont toujours sentis interpellés par la question de l'éducation des jeunes et de la formation permanente des adultes, comme nous en témoigne cette relecture transversale de quelques documents conciliaires et/ou autres écrits du magistère.

¹⁹⁰ PIE XI, *Discours aux élèves du Collège de Mondragone* (du 14 mai 1929), dans *La Documentation catholique*, XXI (1929), p. 1497.

Dans les pages qui suivent, loin de nous la prétention de faire une visite exhaustive de tous les textes ecclésiaux qui parlent directement ou non de la question, nous nous limiterons à quelques-uns d'entre eux qui, à notre avis, reflètent une certaine homogénéité et une continuité de la politique des Papes et de l'Eglise tout entière en matière d'éducation.

A. *Christus Dominus*¹⁹¹

Avec ce décret sur la charge pastorale des évêques commence à s'afficher de manière on ne peut claire la position de l'Eglise autour de la question de la violence. En effet, aux évêques, le décret reconnaît la charge d'éduquer à l'estime de la personne humaine, dans sa liberté et dans sa vie corporelle ; de la famille, dans son unité, sa stabilité, et sa double fonction procréatrice et éducatrice des enfants ; de la société civile, à travers ses lois et ses professions, etc, jusqu'à l'exposition des modalités de résolution de graves questions liées aux biens matériels, à leur accroissement et leur distribution, ainsi qu'à la paix, la guerre et à la communion fraternelle de tous¹⁹².

Notons qu'à ce niveau, le décret ne se contente pas de déterminer la charge pastorale dévolue aux évêques, il va plus loin, jusqu'à en définir les moyens d'exécution : « Pour annoncer la doctrine chrétienne il faut user des moyens variés, qui sont aujourd'hui à notre disposition : avant tout, la prédication et l'enseignement catéchétique qui tiennent toujours la première place; également la présentation de la doctrine dans les écoles et les académies, par des conférences et des réunions de tout genre; enfin sa diffusion par des déclarations publiques faites à l'occasion de certains événements, ainsi que par la presse et les divers instruments de communication sociale qu'il importe absolument d'utiliser pour annoncer l'Evangile du Christ »¹⁹³.

Ici se trouve clairement exprimée la vocation pastorale des évêques : celle d'éduquer au respect de la vie sous toutes ses formes, individuelle et collective, d'une part ; et de favoriser la culture de la paix et de la convivialité par la campagne de vulgarisation menée dans des milieux éducatifs : écoles et académies.

¹⁹¹ VATICAN II, *Christus Dominus*, décret sur la charge pastorale des évêques, promulgué le 28 octobre 1965, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 5 avril 2009.

¹⁹² VATICAN II, *Christus Dominus*, n. 12.

¹⁹³ VATICAN II, *Christus Dominus*, n. 13.

B. *Apostolicam actuositatem*¹⁹⁴

Décret sur l'apostolat des laïcs, « *Apostolicam actuositatem* » met l'accent sur le rôle et la place des laïcs dans la pastorale de l'Eglise : en tant que participants directs de l'ordre temporel, les laïcs sont appelés, au nom de la diversité de ministères, mais d'unité de mission, à pénétrer et à parfaire, par l'esprit évangélique, le monde et les réalités profanes au milieu desquelles ils vivent, de telle façon que « leur action rende clairement témoignage au Christ et serve au salut des hommes »¹⁹⁵.

En effet, par ce temps où, d'une part, « se posent des questions nouvelles et où se répandent de très graves erreurs qui tendent à ruiner radicalement la religion, l'ordre moral et la société humaine elle-même », et, d'autre part, suite aux multiples errances des hommes « sur le vrai Dieu, la nature humaine et les principes de la loi morale (...), les mœurs et les institutions humaines s'en sont trouvées corrompues, (et) la personne humaine elle-même bien souvent méprisée, l'action sociale chrétienne menée et animée par les laïcs, membres de la cité, doit jouer son rôle qui consiste à re-construire l'ordre temporel et à l'orienter vers sa fin dernière¹⁹⁶.

Dans la foulée, le décret rappelle les différents lieux du rayonnement de cet apostolat : la famille, les jeunes et les différents milieux sociaux dont l'école.

❖ De la famille

En tant que cellule première et vitale de l'humanité, la famille constitue le lieu d'un apostolat singulier aussi bien pour l'Eglise que pour la société en général. A ce titre, le décret reconnaît aux époux, en leur qualité de parents, c'est-à-dire de « coopérateurs de la grâce et témoins de la foi », le droit et le devoir d'être « les premiers à transmettre la foi à leurs enfants et à en être auprès d'eux les éducateurs »¹⁹⁷. A cet effet, ils les exhortent à s'attacher aux diverses œuvres de l'apostolat familial comme entre autres, l'adoption des enfants abandonnés, l'accueil aimable des étrangers, l'aide à la bonne marche des écoles, le conseil des adolescents, etc...

¹⁹⁴ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, décret sur l'apostolat des laïcs, promulgué le 18 novembre 1965, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 15 avril 2009.

¹⁹⁵ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 2 et 5.

¹⁹⁶ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 6 et 7.

¹⁹⁷ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 11.

❖ Des jeunes

Les jeunes et les enfants, en tant qu'ils constituent l'avenir de l'Eglise et de la société, ont besoin d'une plus grande activité apostolique. En effet, appelée à devenir ce que le décret appelle « les premiers apôtres des jeunes »¹⁹⁸, cette catégorie sociale doit être se laisser pénétrer de l'esprit du Christ, animer par le sens de l'obéissance et l'amour envers l'Eglise, pour faire des jeunes qui la constituent « les témoins vivants du Christ au milieu de leurs camarades »¹⁹⁹.

❖ Des autres milieux sociaux

Quant aux autres milieux sociaux qui constituent, selon le propre terme du décret, le lieu de « l'apostolat du semblable envers le semblable », le Concile plaide afin que leur mentalité, leurs mœurs, leurs lois et les structures communautaires soient imprégnées de l'esprit chrétien au point de devenir le centre qui éveille en chaque homme l'amour du vrai et du bien, et qui le mène un jour au Christ et à son Eglise²⁰⁰.

C. *Ad gentes*²⁰¹

Dans ce décret sur l'activité missionnaire de l'Eglise, un accent particulier est mis sur la pratique de la charité qui doit se faire perceptible à travers des actions concrètes comme la collaboration de tous dans les affaires économiques et sociales; le dévouement « à l'éducation des enfants et des jeunes au moyen des écoles de toute sorte, qu'il faut considérer non seulement comme un moyen privilégié pour former et élever une jeunesse chrétienne, mais en même temps comme un service de très haute valeur pour les hommes, surtout pour les nations qui montent, pour élever la dignité humaine et préparer des conditions plus humaines. Ils doivent en outre prendre une part dans les efforts de ces peuples qui, en faisant la guerre à la faim, à l'ignorance et aux maladies, s'appliquent à améliorer les conditions de la vie et à affermir la paix dans le monde »²⁰².

¹⁹⁸ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 12.

¹⁹⁹ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 12.

²⁰⁰ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 13.

²⁰¹ VATICAN II, *Ad gentes*, décret sur l'activité missionnaire de l'Eglise, promulgué le 7 décembre 1965, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 15 avril 2009.

²⁰² VATICAN II, *Ad gentes*, n. 12.

D. *Inter mirifica*²⁰³

Comme tous les autres documents déjà répertoriés, *Inter mirifica* ou décret sur les moyens de communication sociale articule le pacte « jeunes-media » autour des principes de moralité, qui doivent déterminer et garantir l'usage de tous les moyens de communications : modération et discipline exigées de la part des jeunes usagers desdits moyens, y compris au niveau des écoles catholiques ; censure des parents autorisée sur les spectacles et imprimés, en vue de préserver leurs foyers et leurs enfants de tout ce qui est contraire à la foi et à la morale chrétienne²⁰⁴.

E. *Gravissimum educationis momentum*²⁰⁵

Document de référence pour tout ce qui touche à l'éducation chrétienne, la déclaration *Gravissimum educationis momentum* constitue pour nous aujourd'hui une clé de lecture et de compréhension de la doctrine éducative de l'Eglise.

De prime abord, la déclaration parle de l'éducation comme d'un droit universel inaliénable pour tout homme : « Tous les hommes, de n'importe quelle race, âge ou condition, possèdent, en tant qu'ils jouissent de la dignité de personnes, un droit inaliénable à une éducation, qui réponde à leur fin propre, s'adapte à leur caractère, à la différence des sexes, à la culture et aux traditions ancestrales, et, en même temps, s'ouvre à des échanges fraternels avec les autres peuples pour favoriser l'unité véritable et la paix dans le monde »²⁰⁶. Ensuite, s'agissant de l'école catholique, *Gravissimum educationis* reconnaît qu'elle est le lieu privilégié où l'Eglise accomplit la mission du peuple de Dieu et où elle entre en dialogue avec la communauté humaine²⁰⁷. Enfin, en parlant des responsables²⁰⁸ de l'éducation, la

²⁰³ VATICAN II, *Inter mirifica*, décret sur les moyens de communication sociale, promulgué le 4 décembre 1963, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 12 avril 2009.

²⁰⁴ VATICAN II, *Inter mirifica*, n. 10 et 16.

²⁰⁵ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, déclaration sur l'éducation chrétienne, promulguée le 28 octobre 1965, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 12 avril 2009.

²⁰⁶ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 1.

²⁰⁷ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 8.

²⁰⁸ La déclaration situe la responsabilité de l'éducation au niveau des trois institutions temporelles reconnues en raison de leurs tâches éducatives. Ce sont : 1) la famille définie comme « la première école des vertus sociales nécessaires à toute société » : elle a la responsabilité « de créer une atmosphère familiale, animée par l'amour et le respect envers Dieu et les hommes, telle qu'elle favorise l'éducation totale, personnelle et sociale, de leurs enfants » (n. 3) ; 2) les pouvoirs publics, appelés à « garantir les droits des enfants à une éducation scolaire adéquate, veiller à la capacité des maîtres, au niveau des études, ainsi qu'à la santé des élèves, et d'une façon générale développer l'ensemble du système scolaire sans perdre de vue le principe de subsidiarité, donc, en excluant n'importe quel monopole scolaire » (n. 6) ; 3) l'Eglise : appelée à « annoncer aux hommes la voie du

déclaration met en évidence l'importance du partenariat dans lequel doivent s'impliquer tous les différents acteurs concernés par l'action éducative : « La tâche de dispenser l'éducation qui revient en premier lieu à la famille, requiert l'aide de toute la société. Outre les droits des parents et de ceux des éducateurs à qui ils confient une partie de leur tâche, des responsabilités et des droits précis reviennent à la société civile en tant qu'il lui appartient d'organiser ce qui est nécessaire au bien commun temporel (...) Les tâches éducatives concernent enfin, à un titre tout particulier, l'Eglise : non seulement parce que, déjà, en tant que société également humaine, il faut lui reconnaître une compétence dans le domaine de l'éducation, mais surtout parce qu'elle a pour fonction d'annoncer aux hommes la voie du salut, de communiquer aux croyants la vie du Christ et de les aider par une attention constante à atteindre le plein épanouissement de cette vie du Christ »²⁰⁹.

C'est au niveau de différents moyens dont dispose l'Eglise en vue de l'accomplissement de sa mission éducative que la déclaration souligne l'importance particulière de l'école catholique. En tant que lieu d'exercice du jugement, de promotion des valeurs, de préparation à la vie professionnelle, d'apprentissage, par les élèves de caractère et d'origine sociale différents, d'un esprit de camaraderie qui forme à la compréhension mutuelle, l'école « constitue comme un centre où se rencontrent pour partager les responsabilités de son fonctionnement et de son progrès, familles, maîtres, groupements de tous genres créés pour le développement de la vie culturelle, civique et religieuse, la société civile et enfin, toute la communauté humaine »²¹⁰.

Au terme de ce parcours, même si la question de la violence scolaire ne semble pas ressortir directement de différents documents fondateurs de l'action éducatrice, que nous venons d'inventorier, l'accent mis sur l'importance et la finalité de l'éducation, son caractère inviolable et inaliénable, ainsi que le rôle de différents lieux éducateurs dont l'école, doivent être envisagés comme constituant la clé de toute démarche susceptible, non seulement de d'affranchir la jeunesse de toutes ses ardeurs violentes mais aussi de « la prémunir et de la fortifier chrétiennement contre les séductions et les erreurs du monde »²¹¹. C'est dans cette même perspective que le Pape Benoît XVI affirmera avec force, dans une adresse au corps

salut, à communiquer aux croyants la vie du Christ et à les aider par une attention constante à atteindre le plein épanouissement de cette vie du Christ » (n. 3).

²⁰⁹ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 3.

²¹⁰ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 5.

²¹¹ PIE XI, *Rappresentanti in terra*, dans *La Documentation catholique*, XXIII, 507-508 (1930), col. 30, p. 414.

diplomatique venu lui présenter des lettres de créance, que « l'éducation des jeunes, par une formation « intégrale », est en quelque sorte l'antidote à la désespérance et à la violence »²¹².

En effet, pour le Saint Père qui lance un vibrant appel en faveur d'une attention toute spéciale à porter prioritairement aux jeunes générations, en vertu du fait qu'elles constituent la première richesse d'un pays, « Il ne suffit pas d'une formation technique et scientifique pour en faire des hommes et des femmes responsables dans leur famille et à tous les échelons de la société. Pour cela, il faut privilégier une éducation aux valeurs humaines et morales, qui permettra à chaque jeune de prendre confiance en lui-même, d'espérer en l'avenir, d'avoir le souci de ses frères et sœurs en humanité et de vouloir prendre sa place pour la croissance de la nation, avec un sens toujours plus aigu d'autrui »²¹³.

Ainsi donc, cette priorité accordée à l'éducation intégrale des jeunes constitue « une façon particulièrement importante pour lutter contre la désespérance qui peut habiter le cœur des jeunes et être à l'origine de nombreux actes de violence, individuels ou collectifs »²¹⁴.

3.2.1.2. L'école et l'éducation vues par les autres structures de l'Eglise

3.2.1.2.1. La Sacrée Congrégation pour l'éducation catholique

Chargé entre autres des problèmes relatifs à l'enseignement des questions morales et religieuses dans les écoles publiques catholiques, cet organe de la curie romaine se préoccupe de la problématique de l'éducation chrétienne des jeunes. A travers une abondante réflexion – qui part de « *L'école catholique*²¹⁵ » à « *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*²¹⁶ », en passant par « *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école*²¹⁷ »

²¹² BENOIT XVI (Pape), *Discours à l'occasion de la présentation des lettres de créance des nouveaux ambassadeurs auprès du Saint Siège le 13 décembre 2007*, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 28 juillet 2009.

²¹³ BENOIT XVI (Pape), *Discours à l'occasion de la présentation des lettres de créance des nouveaux ambassadeurs auprès du Saint Siège le 13 décembre 2007*, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 28 juillet 2009.

²¹⁴ BENOIT XVI (Pape), *Discours à l'occasion de la présentation des lettres de créance des nouveaux ambassadeurs auprès du Saint Siège le 13 décembre 2007*, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 28 juillet 2009.

²¹⁵ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique*, document publié le 19 mars 1977.

²¹⁶ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique au seuil du troisième millénaire*, publié le 28 décembre 1997, consulté sur le site <http://www.vatican.va>, le 10 février 2009.

pour aboutir à « **Eduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs** »²¹⁸ –, la Sacrée Congrégation pour l'éducation catholique focalise la problématique autour de la mission, de la nature et du caractère distinctif de l'école catholique, ainsi que de différents acteurs appelés à s'impliquer directement ou indirectement dans le processus éducatif. Comment articule-t-elle concrètement cette problématique ?

♦ L'école catholique

Par ce document, la Congrégation rappelle la nature et les caractères distinctifs de l'école catholique : avant d'être catholique, elle est d'abord une école, c'est-à-dire « un lieu de formation intégrale de la personne à travers l'assimilation systématique et critique de la culture »²¹⁹. Et c'est sa « référence explicite à la vision chrétienne partagée – bien qu'à des degrés divers – par tous les membres de la communauté scolaire »²²⁰ qui la définit comme catholique : au cœur de son projet éducatif se trouve le Christ qui « révèle le sens nouveau de l'existence et transforme cette existence en rendant l'homme capable de vivre d'une manière divine, c'est-à-dire de penser, vouloir et agir selon l'Evangile, faisant des béatitudes la loi de sa vie »²²¹.

♦ L'école catholique au seuil du troisième millénaire

Analysant la crise des valeurs à laquelle l'éducation et l'école catholique se trouvent confrontées, ce document souligne la nécessité d'un « courageux renouvellement » et d'une « sage innovation » au sein de l'école catholique²²².

En effet, face « à des élèves qui refusent l'effort, se montrent incapables de sacrifice et de persévérance et n'ont pas, à commencer souvent auprès des membres de leur famille, de modèles valables auxquels se référer » et qui manifestent « un sentiment de profonde apathie

²¹⁷ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école. Réflexions et orientations*, document publié le 28 octobre 2002.

²¹⁸ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs* : document publié le 8 septembre 2007. En ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 10 février 2009.

²¹⁹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique*, n. 25-26.

²²⁰ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique*, n. 34.

²²¹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique*, n. 34.

²²² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique au seuil du troisième millénaire*, n. 3.

pour la formation éthique et religieuse »²²³, la Congrégation appelle l'école catholique et toute sa communauté éducative – élèves, parents, enseignants, équipe de gestion, et personnel non-enseignant – à renforcer quelques-unes des caractéristiques fondamentales de ce milieu éducatif. Cela passe avant tout par la réaffirmation de la raison d'être principale et fondamentale de l'école catholique, fondée et voulue comme une école pour « la promotion de la personne humaine »²²⁴.

En effet, si la personne de chacun, dans ses besoins matériels et spirituels est au centre de l'enseignement de Jésus, l'école catholique en tant que « lieu d'éducation intégrale de la personne humaine à travers un projet éducatif clair qui a son fondement dans le Christ »²²⁵, doit veiller à promouvoir un style d'éducation qui s'enracine « dans un contexte d'engagement personnel, de réciprocité authentique, de cohérence d'attitudes, de styles et de comportements quotidiens »²²⁶.

♦ Les personnes consacrées et leur mission dans l'école. Réflexions et orientations

Face au défi des modèles valables de référence pour les jeunes, la Congrégation définit la présence, dans l'école catholique, des personnes consacrées comme des « signes lisibles d'une humanité réconciliée »²²⁷. Et à ce titre, elles sont appelées à évangéliser, à accompagner vers l'Autre et à former au vivre ensemble.

En effet, en se vouant à la mission éducative dans l'école, les personnes consacrées remplissent d'abord « une mission ecclésiale d'importance vitale parce qu'en éduquant, elles collaborent à l'évangélisation. Cette mission exige l'engagement à la sainteté, la générosité ainsi que la compétence professionnelle dans le domaine éducatif afin que la vérité sur la personne révélée par Jésus puisse éclairer la croissance des jeunes générations et de l'humanité tout entière »²²⁸. Ensuite, grâce à l'expérience de « communion qui caractérise leur vie communautaire, (...) elles incitent à la solidarité, la valorisation mutuelle et la co-

²²³ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique au seuil du troisième millénaire*, n. 6.

²²⁴ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique au seuil du troisième millénaire*, n. 9.

²²⁵ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Ecole catholique*, n. 34.

²²⁶ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'Ecole catholique au seuil du troisième millénaire*, n. 18.

²²⁷ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école*, n.1.

²²⁸ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école*, n.6.

responsabilité dans le projet éducatif. Elles donnent surtout un témoignage chrétien explicite, à travers la communication de l'expérience de Dieu et du message évangélique, jusqu'à partager la conscience d'être des instruments de Dieu et de l'Eglise, porteuses d'un charisme mis au service de tous »²²⁹. Enfin, elles « peuvent offrir le signe d'une fraternité responsable, en vivant dans des communautés où chacun se sent co-responsable de la fidélité de l'autre ; chacun contribue à ce que règne un climat serein de partage de vie, de compréhension mutuelle, d'aide réciproque »²³⁰.

♦ Eduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs

Consciente de l'urgence « d'offrir aux jeunes un parcours de formation scolaire qui ne se réduise pas à l'utilisation individualiste et institutionnelle d'un service qui aurait pour but la seule obtention d'un diplôme »²³¹, la Congrégation invite toutes les personnes impliquées dans la mission éducative à une collaboration, dans la communion, en vue de faire de l'école une véritable communauté éducative d'expérience ecclésiale, fondée sur des valeurs évangéliques accueillies, acceptées et vécues par tous comme constituant à la fois leur motivation et leur code de conduite²³².

Pour la Congrégation, l'école catholique reste cette communauté éducatrice où « *Eduquer en communion et à la communion* »²³³, en synergie avec d'autres partenaires éducatifs, principalement les parents, constitue sinon l'unique, mais à tout le moins, le mode par excellence de socialisation de la jeunesse. Car, en « donnant un témoignage de communion, [...] non seulement elle cultive chez les élèves les valeurs culturelles qui découlent de la vision chrétienne de la réalité, mais elle engage chacun d'eux à la vie de la communauté, où les valeurs sont communiquées par les rapports interpersonnels authentiques entre les divers membres qui la composent et par l'adhésion individuelle et communautaire à ces valeurs. De cette manière, la vie de communion de la communauté éducative prend valeur de principe éducatif, de paradigme qui oriente son action de formation, comme service pour la réalisation d'une culture de la communion. C'est pourquoi la communauté scolaire catholique,

²²⁹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école*, n. 41.

²³⁰ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école*, n. 80.

²³¹ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n° 2.

²³² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n° 5.

²³³ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n° 12.

par les instruments que sont l'enseignement et l'apprentissage, « ne transmet pas la culture comme un moyen de puissance et de domination, mais comme un moyen de communion et d'écoute de la voix des hommes, des événements, des choses »²³⁴.

En définitive, pour la Congrégation, l'école ne pourra réaliser concrètement ses finalités que par la formation, mieux l'éducation au « vivre ensemble » à travers une proposition des valeurs éthiques fondamentales centrées prioritairement sur la personne humaine et ses droits inaliénables, notamment la promotion du droit à la justice et à la paix, la culture de la solidarité, de la convivialité et de la citoyenneté active et responsable : « la promotion du droit à la paix, disait Jean Paul II, assure en quelque sorte le respect de tous les autres droits, car elle favorise la construction d'une société à l'intérieur de laquelle les rapports de force sont remplacés par les rapports de collaboration, en vue du bien commun »²³⁵.

3.2.1.2.2. Quelques églises particulières

L'appel à participer à la mission de l'Eglise trouve ses réponses les plus pratiques et les plus visibles à travers l'espace scolaire propre à chaque église particulière, qui « permet la formation intégrale de ses membres et un service de grande importance en faveur de tous les hommes »²³⁶.

Fortes de cette conviction et en vertu de leur pouvoir fondateur des établissements d'enseignement et de formation de la jeunesse, les différentes églises particulières continuent à définir les orientations qui doivent colorer l'action éducative de leurs institutions scolaires respectives et ce, en fonction des besoins propres à chaque milieu de vie.

En Belgique, par exemple, où le pouvoir organisateur de la plupart des écoles est passé des diocèses, congrégations religieuses et/ou paroisses, aux laïcs, hommes et femmes de bonne volonté, conscients d'assumer la charge d'animer la vie scolaire, dans la fidélité à l'esprit fondateur, l'Eglise continue à proposer comme réponse aux attentes de la société, des

²³⁴ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique*, n° 39.

²³⁵ JEAN PAUL II (Pape), *Le secret de la paix véritable réside dans le respect des droits humains. Message pour la célébration de la XXXIIe journée mondiale de la paix*, texte en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 20 février 2009.

²³⁶ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique*, n° 16.

élèves et des parents « un enseignement et une éducation qui favorisent le développement de la personne et du citoyen ainsi que l'émancipation sociale de tous (...) grâce à une confrontation avec des valeurs éthiques et à une réflexion sur le sens de l'être et l'agir humains »²³⁷.

Pour les évêques belges, parmi les objectifs que les écoles catholiques se proposent d'atteindre figurent un enseignement et une éducation de qualité pour leurs élèves : « d'une part, l'école est un lieu d'enseignement. Les enseignants y sont soucieux de la qualité de leurs cours. Ainsi, ils rendent un premier service important à leurs élèves et à la société. D'autre part, l'école est un lieu d'éducation et de vie. L'élève est là avec tout son être. Il est dès lors capital de le rencontrer dans un climat inspiré par l'Evangile et de créer un milieu qui permette le développement de toute la personne [...] (et) où est proposé un chemin de vie. L'école catholique se doit d'offrir à ses élèves la possibilité de découvrir et de laisser se déployer la dimension spirituelle de leur vie. Elle ne peut imposer la foi chrétienne comme option de vie : la foi est toujours un acte libre. Mais l'école catholique se fait un devoir de la proposer à la décision personnelle des élèves. Elle invitera les élèves à se risquer dans l'aventure de la foi, à la vivre dans l'expérience de la prière, des célébrations sacramentelles, de l'engagement pour autrui »²³⁸.

Ainsi donc, pour l'épiscopat belge, enseigner, éduquer et évangéliser constituent entre autres, les trois fils rouges majeurs qui animent, définissent et sous-tendent l'action sociale de l'école catholique. Et c'est bien cette vision qui est développée, au niveau du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, comme le socle sur lequel repose toute la dynamique du projet éducatif de l'Eglise belge: « enseigner, éduquer et évangéliser, sont donc en connivence, participant l'une de l'autre. Enseigner, éduquer et évangéliser sont enchâssés l'un dans l'autre. Ces trois opérations, se soutenant mutuellement, constituent la trame du projet de l'école catholique »²³⁹.

Plus loin, en République démocratique du Congo, la pertinence de l'orientation éducative de l'Eglise est à rechercher à travers les messages et exhortations de la Conférence épiscopale nationale du Congo, la CENCO en sigle. En effet, sensibles aux graves problèmes

²³⁷ CEB, *L'école catholique au début du XXIème siècle. Déclarations des évêques de Belgique* en ligne sur le site <http://www.segec.be/Documents/Segec/LettredesEveque> consulté le 14 janvier 2009.

²³⁸ CEB, *L'école catholique au début du XXIème siècle. Déclarations des évêques de Belgique* en ligne sur le site <http://www.segec.be/Documents/Segec/LettredesEveque> consulté le 14 janvier 2009.

²³⁹ Marcel VILLERS, *L'école catholique. Une proposition éducative d'actualité*, contribution en ligne sur le site <http://www.segec.be>, consulté le 24 novembre 2008.

de délinquance, d'insécurité et de conflits armés qui menacent les multitudes de vies humaines et dans lesquels les jeunes se retrouvent le plus souvent impliqués, les évêques congolais font de l'éducation de la jeunesse « une des priorités pastorales » à laquelle tous les acteurs sociaux doivent apporter leur contribution « afin de préparer la jeunesse à assumer des charges de façon responsable au sein de la nation et de l'Eglise-Famille de Dieu »²⁴⁰. Pour eux donc, « les écoles demeurent des lieux privilégiés de personnalisation et de socialisation ; c'est là que les jeunes devraient être conscientisés à leurs responsabilités civiques et chrétiennes »²⁴¹.

Au terme de cette longue analyse des textes ecclésiaux qui fondent et orientent la mission éducative de l'école catholique, surgit une question : celle de l'apport et de l'implication de ces différents textes sur la gestion des violences qui affectent l'espace scolaire congolais, en général, et jésuite, en particulier.

A titre de rappel, les différents textes analysés donnent des orientations pour une école catholique qui se veuille un lieu de socialisation par une formation intégrale de l'élève. L'école à laquelle renvoient lesdits textes, c'est celle qui ne pourra réaliser concrètement ses finalités que par la formation, mieux l'éducation au « vivre ensemble » à travers une proposition des valeurs éthiques fondamentales centrées prioritairement sur la personne humaine et ses droits inaliénables, notamment la promotion du droit à la justice et à la paix, la culture de la solidarité, de la convivialité et de la citoyenneté active et responsable. Vue dans cette optique, l'Ecole à laquelle l'Eglise appelle de tous ses vœux, est sensée assurer « le respect de tous les autres droits, car elle favorise la construction d'une société à l'intérieur de laquelle les rapports de force sont remplacés par les rapports de collaboration, en vue du bien commun »²⁴².

Cependant, mis en rapport avec le contexte scolaire congolais, ils révèlent un certain déficit dans la gestion, l'organisation et le fonctionnement des structures éducatives de cette partie du monde. En effet, par rapport, sinon à leur accueil et à leur compréhension, mais du moins à leur application dans la pratique quotidienne, l'école congolaise a encore beaucoup à

²⁴⁰ CENCO, *Défis pastoraux au seuil du XXI siècle. Les évêques de l'Eglise-Famille de Dieu en République Démocratique du Congo en visite «Ad Limina Apostolorum » à Rome du 15 janvier au 14 février 2006*, Kinshasa, Secrétariat Général de la CENCO, 2006, p. 75-76.

²⁴¹ Roger GAISE N'GANZI, *L'Eglise catholique et le processus de démocratisation au Zaïre. (24 avril 1990 – 24 avril 1995). Essais et témoignages*, Kinshasa, Facultés catholiques de Kinshasa, 1996, p. 253.

²⁴² JEAN PAUL II (Pape), *Le secret de la paix véritable réside dans le respect des droits humains. Message pour la célébration de la XXXIIe journée mondiale de la paix*, texte en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 20 février 2009.

entreprendre en matière d'éducation de la jeunesse. Elle doit, pour une politique éducative cohérente, s'engager dans un renouveau scolaire et ce, à un niveau global, en tâchant de redécouvrir ses intuitions fondatrices pour redevenir ce à quoi elle est appelée réellement : d'abord, un lieu où bon nombre de ses acteurs apprennent à s'autodéterminer et à s'autoréguler en fonction de leurs analyses rationnelles des situations qu'ils sont amenés à affronter²⁴³ ; ensuite, le lieu où les individus apprennent à « intégrer des normes, des habits, des connaissances, des valeurs qui sont celles qui privilégient le groupe social dans lequel ils sont appelés à s'intégrer »²⁴⁴ ; enfin, le lieu qui « attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés. L'école répartit des « biens » ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie de positions sociales »²⁴⁵.

Car, si la violence en milieu scolaire reste un facteur « dérégulateur » et du climat social de l'institution et de l'équilibre psychologique de l'individu, qu'il soit agresseur ou victime, sa réduction ou son éradication contribuera à restaurer l'image éducative de l'institution scolaire ainsi menacée.

Voilà pourquoi, face aux différentes manifestations que revêt la violence en milieu scolaire, l'urgence d'une action pastorale pour des jeunes, avec des jeunes et auprès des jeunes s'impose à l'Ecole catholique comme sa seule chance de fidélité à sa vocation missionnaire : « Malheur à moi si je n'annonce pas l'Evangile » (1 Co 9,16).

3.3. La pastorale scolaire face à la violence dérégulatrice

3.3.1. Qu'est-ce l'animation pastorale en milieu scolaire catholique aujourd'hui ?

Depuis quelques décennies, la mission de l'école catholique a connu une évolution significative : d'école pour des chrétiens baptisés préparés à travailler au bien de la cité

²⁴³ Marcel CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck et Carcier, 2000, p. 21.

²⁴⁴ Marcel CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, p. 21.

²⁴⁵ François DUBET et Danilo MARTUCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p. 23, cité par Marcel CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, p. 21-22.

terrestre en même temps qu'à l'extension du royaume de Dieu²⁴⁶, l'accent s'est déplacé pour parler d'école catholique comme d'« un service « gratuit », en ce sens que ce n'est pas pour l'Eglise d'abord, ni pour « récupérer » dans l'Eglise, faire des chrétiens... qu'existent des écoles catholiques. Ce n'est pas pour faire de la catéchèse d'abord que l'on ouvre une école catholique ou que l'on embauche des enseignants ; c'est pour rendre un service d'éducation, service d'humanisation, service original parce qu'il essaie de s'inspirer de l'Evangile. Ce qui, au moins est demandé aux enseignants, ne l'est pas d'abord au nom de leur foi mais au nom de leur adhésion à un projet d'éducation humaniste d'inspiration chrétienne. La collaboration est possible, car tout projet vraiment chrétien ne peut être que profondément humain et humanisant. Croyants, mal croyants, incroyants peuvent, dans une école catholique, faire une bonne partie du chemin ensemble »²⁴⁷.

Or, dans la perspective catholique, qui dit « inspirer de l'Evangile » ou « inspiration chrétienne » dit aussi animation pastorale dans la mesure où la visée de l'école est de permettre aussi à l'élève de découvrir le sens que la foi donne à son expérience personnelle et communautaire dans un environnement propice à l'apprentissage de la vie et des valeurs évangéliques. En d'autres termes, parler de l'animation pastorale en milieu scolaire, c'est avant tout envisager la mission de l'Eglise dans le monde. C'est d'ailleurs cette mission que Vatican II, dans sa constitution pastorale sur l'Eglise, souligne avec force : « Lorsque l'Eglise, en vertu de sa mission divine, prêche l'Evangile à tous les hommes et leur dispense les trésors de la grâce, c'est partout qu'elle contribue à affermir la paix et à établir entre les hommes et les peuples le fondement solide d'une communauté fraternelle : à savoir la connaissance de la loi divine et naturelle. Pour encourager et stimuler la coopération entre tous, il est donc tout à fait nécessaire que l'Eglise soit présente dans la communauté des nations ; et cela tant par ses organes officiels que par l'entière et loyale collaboration de tous les chrétiens – collaboration inspirée par le seul désir d'être utile à tous »²⁴⁸.

A travers l'animation pastorale, outil au service de l'Evangile, l'Eglise définit les moyens et les objectifs de cette mission, en fonction et des circonstances locales et historiques que vivent les destinataires, et des attentes de ces derniers. Dans le contexte qui nous concerne, l'animation pastorale dans les milieux scolaires devra répondre à quelques interrogations pratiques : « comment créer et animer ces communautés chrétiennes ?

²⁴⁶ Voir note 32, p. 23.

²⁴⁷ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 193.

²⁴⁸ PAUL VI (Pape), *Gaudium et spes*, n. 89.

Comment y témoigner d'un art de vivre ensemble en référence à l'Evangile ? Comment œuvrer à l'évangélisation, au cœur des transformations du monde et à travers l'annonce explicite de Jésus-Christ ? Comment se laisser évangéliser et convertir par l'Esprit à l'œuvre dans l'Eglise et dans le monde »²⁴⁹ ?

Puisqu'il s'agit des jeunes scolarisés à animer, l'exercice d'une telle mission doit certes avoir pour principale cible la communauté scolaire, mais l'animation ne devrait pas se cloisonner dans le seul espace scolaire. Ce serait alors passer à côté du but à atteindre, tant il reste évident que l'école n'est ni le seul milieu de vie des jeunes, ni non plus l'unique milieu de gestation et d'explosion des violences juvéniles, la famille et la cité constituant, à côté de l'école, les autres milieux de vie porteurs de germes des conduites à risque que l'on observe chez les jeunes. Il en va de même, au niveau des animateurs : puisqu'il y a diversité de milieux de vie et de gestation de violences, le corps enseignant ne doit pas, s'attribuer le monopole de cette préoccupation pastorale. De même qu'à l'école, chaque éducateur ne peut pas tout faire à lui seul ; mais ce que l'un ne peut pas réaliser doit pouvoir l'être par un autre ; ainsi en est-il, au niveau de la lutte contre la violence : aucun milieu de vie ne saurait se prévaloir de détenir l'exclusivité des initiatives. Bien au contraire, la prise en charge des jeunes à travers leurs principaux milieux de vie (famille, cité, école) appelle le concours de diverses énergies issues de ces milieux.

Voilà, à notre avis, les deux facteurs qui doivent entrer en ligne de compte dans la conception d'un projet pastoral qui ne soit ni cloisonné dans les quatre murs de l'école, ni déconnecté de la vie extérieure ou parascolaire de tous ses destinataires.

Mais quelles sont, pour nous aujourd'hui, les articulations d'une telle animation pastorale ? Quels en sont les repères et les chances de réussite ? Telles sont les deux principales questions qui sous-tendent la réflexion à laquelle nous consacrons les pages qui suivent.

3.3.2. Quelle animation pastorale face à la violence en milieu scolaire ?

L'animation pastorale de l'Eglise en milieu scolaire vise tout ce qui touche explicitement ou non, le style de vie au sein d'un établissement scolaire donné. De manière explicite, il s'agit de l'annonce ou de la transmission de l'Evangile, de la catéchèse, de la

²⁴⁹ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 135.

célébration des sacrements, de la pratique de certaines dévotions, de la prière, etc. De manière implicite, animer, c'est inviter à la pratique quotidienne des valeurs chrétiennes reçues, notamment l'accueil de tous, la convivialité, la solidarité, le respect de l'autre, l'amour du prochain, le pardon mutuel, bref, l'apprentissage de la vie sociale.

Par ailleurs, comme la vie de tout homme n'est pas cloisonnée à l'intérieur d'un type de frontières déterminées, puisqu'en dehors de la famille, elle se ramifie à travers d'autres espaces de vie, l'animation pastorale authentique suppose une collaboration tripartite école-famille-communauté ecclésiale en vue de maintenir les sujets à éduquer dans une ambiance éducative plus ou moins permanente, qui les éveille et à l'Évangile et au sens des valeurs essentielles de la vie. Ce sont d'ailleurs, ces trois lieux qui, au regard de différents documents ecclésiaux parcourus, se dégagent non seulement comme principaux foyers vitaux des élèves, mais aussi comme les trois principaux milieux éducatifs traditionnels. Notons, en passant, que de tous ces trois milieux, l'école reste en vertu de son rôle et de sa fonction, sinon le seul, mais à tout le moins le principal lieu à partir duquel l'Eglise réalise son rayonnement pastoral auprès de l'ensemble de ses fidèles et de l'humanité tout entière. Et à ce titre, elle « doit s'efforcer d'être comme une parabole en actes, permettant de découvrir la Bonne Nouvelle de la vie du Royaume de Dieu »²⁵⁰.

Quel est le fondement d'un tel engagement ? Et quelles en sont les articulations possibles ?

3.3.2.1. Repères scripturaires et traditionnels de la pastorale scolaire

Un des points évidents de la vision ecclésiale sur l'école est que la vocation éducative de celle-ci s'enracine dans la mission intégrale de l'Eglise, notamment dans sa tâche de « travailler à l'extension du Royaume de Dieu, (...) par l'exercice d'une vie exemplaire et apostolique »²⁵¹. C'est la raison pour laquelle l'Eglise inscrit l'institution scolaire dans sa dynamique générale de la mission comme moyen privilégié de formation intégrale.

Cette mission d'évangélisation n'est pas une invention de l'Eglise. Elle tient à la volonté du Christ lui-même comme un mandat dont il charge ses Apôtres peu avant qu'il n'achève sa

²⁵⁰ Jacques RIFON, *Orientations pour l'action pastorale dans l'enseignement catholique*, dans *Lumen Vitae*, 4 (1987), p. 381.

²⁵¹ PAUL VI, *Gravissimum educationis*, n. 8.

mission terrestre : « Allez donc, faites de toutes les nations des disciples, les baptisant au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit, leur apprenant à garder tout ce que je vous ai commandé. Et voici que je suis avec vous tous les jours, jusqu'à la fin du monde" (Mt 28, 19-20)

L'activité missionnaire de l'Eglise s'inscrit donc dans la ligne de l'œuvre salvifique commencée, certes par le Christ, mais que l'Eglise, depuis l'événement pentecostal jusqu'à nos jours, prolonge, mieux actualise dans l'aujourd'hui de chaque génération. Par conséquent, le « Comme mon Père m'a envoyé, moi aussi je vous envoie » (Jn 20, 21) devient l'élément fondateur qui légitime et justifie l'envoi du Fils par le Père en même temps que l'envoi des apôtres par le Fils. Or, le Royaume que l'un et les autres sont envoyés proclamer consiste dans la tension dialectique du « déjà là » et du « pas encore ». En effet, en tant que déjà là, il se réalise « non pas à côté des actions humaines profanes, comme en une sorte de secteur particulier et isolé ; mais c'est dans *chaque acte libre* de l'homme que la progression morale se fait. Chacune de nos décisions humaines nous rapproche ou nous éloigne selon qu'elle nous rend plus homme ou nous dégrade »²⁵². Voilà pourquoi *Lumen Gentium* appelle à la sainteté de vie, en exhortant chacun des fidèles, quel que soit son état ou son rang, « à rendre plus humaine la manière de vivre dans la société terrestre elle-même »²⁵³.

Et c'est en vertu de cette mission que les différents documents analysés exhortent l'Eglise, « mise en question par de nombreux jeunes qui, tout en affirmant souvent leur ralliement au Christ, manifestent en même temps leur éloignement de l'Eglise-institution, éloignement qui se traduit parfois par de l'agressivité mais bien plus souvent encore par l'indifférence »²⁵⁴, à s'engager dans la pastorale scolaire, lieu privilégié de rencontre et de dialogue avec les jeunes. Car, qu'il s'agisse d'acheminer à sa perfection toute trace de bien présente dans le cœur et la pensée des hommes ou d'éduquer à l'estime de la personne humaine dans sa liberté et sa vie corporelle, à la résolution de graves questions dont celles liées à la paix, à la guerre, à la communion fraternelle ; de former à la vie chrétienne et à l'accomplissement du devoir d'état, au dialogue, à l'esprit d'écoute et d'ouverture ou de reconstruire l'ordre temporel en fonction de sa fin dernière ; toutes ces activités éducatives préconisées par les textes ecclésiaux susmentionnés comme mode de prévention de conflits et violences scolaires, ont l'école pour principal lieu de reconstruction.

²⁵² Jean-Marie AUBERT, *Le magistère moral de l'Eglise*, dans *La foi et le temps*, 4 (1981), p. 320.

²⁵³ VATICAN II, *Lumen gentium*, n. 40.

²⁵⁴ Liliane VOYE, *L'Eglise et la paroisse à la rencontre des jeunes*, dans *La foi et le temps*, 1 (1978), p. 34.

Voilà pourquoi, à travers sa présence dans la pastorale scolaire, l'Eglise n'assume pas un service de suppléance, comme d'aucuns l'ont imaginé²⁵⁵. Bien au contraire, en allant à la rencontre des jeunes, en s'engageant, selon sa vocation, à les accompagner à travers leurs différents milieux de vie, non seulement elle affirme que cette catégorie sociale constitue le lieu stratégique où se décide l'avenir du monde en général, et de l'Eglise, en particulier ; mais aussi elle témoigne que « la catéchèse paroissiale et l'animation en école demeurent les lieux d'investissement majeurs de l'Eglise institutionnelle »²⁵⁶.

Mais nous tenons à réaffirmer que l'école ne représente pas le tout de l'espace vital des jeunes : « du centre scolaire au centre commercial, en passant par la maison et le centre sportif, leur vie se situe « entre », [si bien] qu'accompagner une telle vie, c'est accompagner une itinérance »²⁵⁷. Qu'est-ce à dire ?

3.3.2.2. Vers une pastorale scolaire d'accompagnement ouverte à tous

Au regard de ce que nous venons de dire, il convient de rappeler que la famille, la cité, les pairs, les médias et la rue constituent d'autres milieux où vivent les jeunes. Par conséquent, pour éviter que la présence de l'Eglise aux jeunes à travers la pastorale scolaire ne se dilue au moindre contact de ceux-ci avec les autres milieux, il est impérieux que l'Eglise n'isole pas son action sur le seul champ scolaire, mais qu'elle l'ouvre à l'ensemble des lieux où évoluent ses destinataires. C'est cela que nous entendons par une pastorale scolaire d'accompagnement ouverte à tous.

Le succès et l'avenir de la pastorale scolaire reposent sur l'élargissement de l'action éducative de l'Eglise : au lieu de se restreindre au seul milieu scolaire, l'acte d'éducation doit s'élargir à tous les autres espaces sociaux où se déploie la vie des jeunes et s'adresser à tous

²⁵⁵ Contre les adversaires de cette thèse, Hugues Derycke soutient que « La mission d'éducation (est) propre à la foi chrétienne », avant d'arguer : « Appliquer alors à l'éducation chrétienne le principe de suppléance apparaît donc trop étroit. Ce serait priver l'ensemble de la société d'une source spirituelle, spécialement au service de l'éducation, qui continue à se déployer et à opérer une résonance au service de tout l'homme et au service de tout homme. Ce serait, au sein de la société, priver celle-ci de l'accès non confessant, pleinement libre et critique, à la vitalité d'une tradition spirituelle : celle du respect inaliénable de la personne et, ultimement, dans ce que ce principe peut traduire en termes modernes comme droit de l'homme et respect d'autrui ». Voir Hugues DERYCKE, *Manifeste pour l'éducation*, dans Claude DAGENS, (Mgr), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 24 et 31.

²⁵⁶ Michel KESTEMAN, *La pastorale des jeunes. Défi et promesse d'avenir*, dans *La Foi et le Temps*, XV, n° 6 (1985), p. 528.

²⁵⁷ Michel KESTEMAN, *La pastorale des jeunes. Défi et promesse d'avenir*, p. 526.

les acteurs sociaux impliqués. *Apostolicam actuositatem* parle, à ce propos, des champs d'apostolat que sont les communautés ecclésiales, la famille, les jeunes et les milieux sociaux²⁵⁸ tandis que *Gravissimum educationis* ajoute à cette trame les moyens de communication sociale, et les multiples associations de formation physique et intellectuelle²⁵⁹. Quant aux sujets de l'éducation, il s'agit de tous les chrétiens à qui « incombe la très belle tâche de travailler sans cesse pour faire connaître et accepter le message divin du salut par tous les hommes sur toute ta terre »²⁶⁰. A ce propos, les deux documents parlent tour à tour des parents qui, en tant que géniteurs, sont les « premiers et principaux éducateurs »²⁶¹ de leurs enfants ; des maîtres bien formés et « capables d'élever comme il faut les jeunes »²⁶² ; du pouvoir public qui doit « assurer le droit des enfants à une éducation scolaire adéquate, veiller à la capacité des maîtres, au niveau des études ainsi qu'à la santé des élèves, et, d'une façon générale, développer l'ensemble du système scolaire »²⁶³ ; des laïcs chrétiens (la communauté ecclésiale) qui doivent « pénétrer d'esprit chrétien la mentalité et les mœurs, les lois et les structures de la communauté où chacun vit »²⁶⁴ et des jeunes eux-mêmes en tant qu'ils sont appelés à « devenir les premiers apôtres des jeunes, en contact direct avec eux, exerçant l'apostolat par eux-mêmes et entre eux »²⁶⁵.

3.3.2.2.1. Au niveau de l'école

« L'éducation, écrit Hugues Derycke, ne se pratique pas seulement dans l'espace de la famille, mais plus encore elle se développe dans l'espace public de la cité et de la société. Cette expérience singulière qui débute avec la naissance d'un bébé, l'accueil d'un enfant ou d'un plus jeune, s'élève à l'universel quand elle est relayée par l'école »²⁶⁶.

L'apostolat de l'Eglise devra partir d'abord du cœur même de l'institution scolaire que d'aucuns considèrent comme « fabrique de la violence » ou « caisse de résonance pour la

²⁵⁸ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 9.

²⁵⁹ PAUL VI, *Gravissimum educationis*, n. 4.

²⁶⁰ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 3.

²⁶¹ PAUL VI, *Gravissimum educationis*, n. 3 et *Apostolicam actuositatem*, n. 11.

²⁶² PAUL VI, *Gravissimum educationis*, n. 6 et 8.

²⁶³ PAUL VI, *Gravissimum educationis*, n. 6.

²⁶⁴ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 13.

²⁶⁵ VATICAN II, *Apostolicam actuositatem*, n. 12.

²⁶⁶ Hugues DERYCKE, *Manifeste pour l'éducation*, dans Claude DAGENS, (Mgr), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 20.

violence sociale »²⁶⁷. En effet, comme l'indiquent les résultats de notre enquête²⁶⁸, la violence n'est pas qu'un phénomène extérieur à l'école, elle est parfois ancrée dans les structures et les méthodes éducatives de formation : « Eduquer, fait remarquer Yannick Joyeux, c'est toujours exercer du pouvoir sur quelqu'un »²⁶⁹. Quand, par exemple, pour tirer un élève de sa somnolence ou de sa distraction, on le pique au vif, on lui prend le nez en tenaille, ou encore on lui pince les joues et les oreilles, on croit agir pour le bien de l'enfant. Il en est de même pour certaines allusions, remarques ou mimiques que l'on fait sous prétexte de susciter l'élan et l'assiduité, mais qui annihilent tout désir d'apprendre, dépriment ou poussent à l'agression²⁷⁰. En outre, comme le remarquent Jacques Hébert et Sylvie Hamel, « Une classe où l'enseignant adopte des mesures disciplinaires soit trop souples soit trop coercitives peut représenter un terrain favorable pour la violence des jeunes »²⁷¹ au même titre qu'un enseignement de mauvaise qualité, qui, à la longue, finit par « exacerber la colère de l'étudiant »²⁷².

En réalité, toutes « ces attitudes indiquent que l'élève gêne, que l'adulte se sent démuni devant lui, et qu'inconsciemment ou non, celui-ci tente de le dominer pour se préserver »²⁷³.

Voilà pourquoi, devant ces pratiques qui s'exercent à l'école – « violences à l'école » – et/ou celles que celle-ci secrète – « violences de l'école »²⁷⁴ –, la nécessité, pour l'Eglise, d'exercer son apostolat d'abord sur le terrain scolaire autant que sur ses différents acteurs passe avant toute autre priorité éducative : de même que, pour devenir évangélisatrice, l'Eglise doit « commencer par s'évangéliser elle-même »²⁷⁵, ainsi l'école, pour devenir un milieu éducatif fiable et viable doit commencer par se laisser éduquer. Et c'est à l'Eglise que revient la tâche pastorale de proposer à l'intention de la communauté scolaire une éducation aux

²⁶⁷ Corinne ABENSOUR, *La violence*, dans *Nouvelle revue théologique*, 5 (1999), p. 16.

²⁶⁸ Voir tableaux 4 ; 5 ; 9 ; 11 et 12. A ce propos, Véronique SICHEM soutient, dans son article cité plus haut, que « L'école, elle aussi, peut se caractériser par la violence qui s'y exerce et celle qu'elle secrète : insultes, menaces, coups, [...] démotivation, acharnement, consignes contradictoires, propos flous, sous-entendus, [...] bâtiments dégradés, cours de récréation exigües ».

²⁶⁹ Yannick JOYEUX, *L'éducation face à la violence. Vers une éthique de la gestion de la classe* (Pédagogies), Paris, ESF, 1996, p. 52.

²⁷⁰ Véronique SICHEM, *Violences à l'école, violences de l'école*, dans *Exposant neuf*, 8 (2002), p. 14.

²⁷¹ Jacques HEBERT et Sylvie HAMEL, *Rompre le cercle vicieux de la violence*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 151.

²⁷² Jacques HEBERT et Sylvie HAMEL, *Rompre le cercle vicieux de la violence*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKUS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 151.

²⁷³ Véronique SICHEM, *Violences à l'école, violences de l'école*, dans *Exposant neuf*, 8(2002), p. 14.

²⁷⁴ Véronique SICHEM, *Violences à l'école, violences de l'école*, dans *Exposant neuf*, 8(2002), p. 14.

²⁷⁵ JEAN-PAUL II, *Ecclesia in Africa*, n. 76.

valeurs chrétiennes de tolérance, de paix, d'amour et de convivialité en vue de faire de l'école un véritable sanctuaire de la vie. Quelles sont alors les modalités de cet engagement ?

Parmi les moyens à envisager en vue d'une éducation au vivre ensemble fondée sur la négation de toute violence, nous citerons, entre autres :

* ***la mise sur pied des conseils d'élèves et leur implication dans le processus d'élaboration du règlement scolaire :***

Si, en matière d'éducation, la discipline et l'ordre indispensables au bon déroulement des activités éducatives, sont fonction de l'encadrement en milieu scolaire, la participation des apprenants à la conception et l'élaboration du système des règles et des procédures appelées à régir la vie scolaire, constitue un atout dont l'école ne saurait se passer. D'après plusieurs chercheurs, cette participation favorise l'adhésion des élèves au système en même temps que leur engagement à le respecter²⁷⁶.

* ***l'usage des sanctions éducatives et l'abandon des punitions illégales ou à caractère répressif et brutal :***

Le recours aux sanctions et punitions en matière d'éducation fait souvent l'objet de beaucoup de malentendus : le plus souvent, enseignants et enseignés n'arrivent pas à se faire la même idée entre l'intention éducative que dissimule la punition et la punition elle-même. Pour les élèves, être puni veut dire tout simplement être agressé²⁷⁷. Or, en tant que société normative, l'école ne peut se passer ni des règles, ni des sanctions, qui demeurent indispensables à son bon fonctionnement : autant les unes constituent un enjeu pour l'exercice des droits et le respect des devoirs, autant les autres, non seulement rappellent à la communauté éducative les règles et les lois qui la régissent, mais encore engagent cette dernière à les intégrer en choisissant de ne plus les transgresser. Par conséquent, l'éducation en matière des sanctions disciplinaires passe comme un des préalables du succès éducatif. Se laisser éduquer exige, de la part de l'éducateur appelé à appliquer la loi, sa juste interprétation à l'intention des éduqués qui la subissent, ainsi que l'usage réfléchi des mesures correctives y

²⁷⁶ Michel JANOSZ, Patricia GEORGES et Sophie PARENT, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire. Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, dans *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27, 2 (1998), p. 296.

²⁷⁷ Bernard DOUET, *Discipline et punitions à l'école*, p. 204.

afférentes. Cela pourrait dissiper, chez ces derniers, tout sentiment d'injustice par rapport régime des sanctions et contribuer ainsi à diminuer leurs comportements perturbateurs. Ne pas s'y soumettre, par contre, déboucherait sur une escalade des comportements violents de la part de ceux qui se sentiraient mal aimés : « Une classe où l'enseignant adopte des mesures disciplinaires soit trop souples soit trop coercitives peut représenter un terrain favorable pour la violence des jeunes »²⁷⁸.

* ***le partenariat avec les structures éducatives autres que celles qui existent à l'école***

Parmi celles-ci, la famille, « berceau originel de l'éducation de la personne »²⁷⁹. Le partenariat avec la famille rappelle aux enseignants que « l'éducation est un travail et une responsabilité partagés, et que les parents doivent devenir des partenaires, mieux des alliés »²⁸⁰. Par conséquent, pour un meilleur acquis des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dispensés à l'école, l'ouverture de cette dernière au monde des parents brisera le tabou d'opacité autrefois voulue comme « protectrice » de l'institution scolaire, mais aujourd'hui récusée comme « source de malentendus »²⁸¹ ; ce faisant, elle permettra aux parents de s'informer régulièrement sur la vie de l'école « dans ses différentes facettes ainsi que sur le travail et le comportement de leur enfant à l'école »²⁸². D'après certaines recherches, « plus les parents s'impliquent dans l'école, plus les élèves sentent l'importance sociale qu'elle revêt. Ceci devrait en retour, favoriser l'établissement d'un bon climat éducatif et de bonnes relations avec les adultes de l'école »²⁸³.

3.3.2.2.2. Au niveau de la famille

D'après plusieurs études, le milieu familial en tant que « lieu des premières expériences affectives, relationnelles et sociales de l'individu »²⁸⁴ joue un rôle de premier plan dans la vie d'un individu. C'est là que se construisent, grâce aux modèles de conduite que proposent les

²⁷⁸ Jacques HEBERT et Sylvie HAMEL, *Rompre le cercle vicieux de la violence scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKÜS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 151.

²⁷⁹ Didier JOURDAN, *Réduire la violence par l'éducation*, p. 57.

²⁸⁰ Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 103.

²⁸¹ Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 103.

²⁸² Eirick PRAIRAT, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, p. 103.

²⁸³ Michel JANOSZ, Patricia GEORGES et Sophie PARENT, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire*, p. 298.

²⁸⁴ Evelyne CHARDONNENS et Pierre PANCHAUD, *Une approche pragmatique en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKÜS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 214.

adultes, le développement cognitif, la stabilité et le développement émotionnel de l'enfant. Ainsi s'expliquent, par exemple, la conduite et le comportement sociaux des jeunes issus d'un milieu familial éclaté : leur profil agressif et leurs comportements antisociaux sont consécutifs au climat familial caractérisé par l'incapacité ou l'impossibilité pour les parents d'« assurer une supervision adéquate, une cohérence entre leurs conduites et leurs verbalisations, des modèles efficaces de communication et de résolution de conflits, une éducation basée sur des relations affectives et des règles équitables pour tous les membres de la famille »²⁸⁵.

Par ailleurs, beaucoup de familles ont dénaturé le rôle et la place sociale des enfants à travers l'excès ou le manque d'affection. Pour les unes, l'enfant, considéré autrefois comme un être fragile qu'il faut soumettre à une certaine règle de vie, est accueilli aujourd'hui comme un « enfant roi » à qui aucune règle, aucun code de conduite n'est imposable. Les autres, par contre, prétendent lui construire une bonne éducation à travers l'usage des punitions plus fréquentes, disproportionnées et inefficaces par rapport à ses actes »²⁸⁶.

Comme on peut le deviner, les deux types d'éducation, l'une jugée laxiste et l'autre hyper-autoritaire, engendrent des relations « parents-enfants » dépourvues de toute spécificité des rôles dans la hiérarchie familiale et prédictrices de comportements perturbateurs, voire violents²⁸⁷. En effet, le style des « parents copains » fabrique généralement des enfants ingérables et sans repères, auprès de qui les parents, dont l'autorité s'en retrouve diluée, se voient obligés d'« acheter » la paix et la tranquillité familiales par la séduction, la négociation ou la capitulation. A l'inverse, les styles parentaux trop autoritaires, punitifs et durs « peuvent conduire à la victimation ultérieure de l'enfant à l'école »²⁸⁸ : en grandissant, celui-ci aura tendance à reproduire sur ses pairs les scènes qu'il a lui-même vécues en tant que témoin ou victime²⁸⁹.

Face à cette situation, l'Eglise a le devoir de se mettre au service de l'Evangile annoncé aux familles – notamment aux époux et parents – afin que ceux-ci s'engagent à « créer une atmosphère familiale animée par l'amour et le respect envers Dieu et les hommes, telle qu'elle

²⁸⁵ Evelyne CHARDONNENS et Pierre PANCHAUD, *Une approche pragmatique en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKÜS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 214.

²⁸⁶ Evelyne CHARDONNENS et Pierre PANCHAUD, *Une approche pragmatique en milieu scolaire*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKÜS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, p. 214.

²⁸⁷ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, p. 69.

²⁸⁸ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, p. 69-70.

²⁸⁹ Daniel TURCOTTE et Geneviève LAMONDE, *La violence à l'école primaire. Les auteurs et les victimes*, dans *Education et francophonie*, vol. XXXII, n° 1 (2004), p. 19, en ligne sur le site <http://www.acelf.ca>, consulté le 30 septembre 2009.

favorise l'éducation totale, personnelle et sociale, de leurs enfants »²⁹⁰. C'est pourquoi la création, au niveau de chaque école ou de chaque regroupement d'écoles, d'une équipe d'animation pastorale composée du directeur, d'un chargé de la catéchèse, des représentants du corps professoral ainsi que d'un ou de quelques membres représentant le comité des parents s'avère indispensable.

Cette équipe dont la mission principale est l'accompagnement pastoral des parents visera en priorité l'implication de ces derniers dans la scolarité de leurs enfants. Elle leur rappellera quels pouvoirs et quelles responsabilités leur incombent dans le système éducatif, quelles relations personnelles ils peuvent construire avec l'école et quel rôle représentatif ils peuvent jouer dans le système scolaire et dans tous les lieux où l'on se préoccupe d'éducation. En plus, elle mettra un accent sur l'importance du témoignage explicite des parents dans toute démarche éducative : en tant que « premiers référents » de leurs enfants, ils doivent leur servir « de modèle en termes de comportements à adopter »²⁹¹, car c'est lorsque les enfants voient leurs parents agir et réagir qu'ils sont alors marqués en profondeur²⁹².

En outre, à côté du témoignage, l'accompagnement des familles cherche à les aider :

- « à vivre leurs joies, leurs peines, comme aussi leurs conflits et leurs échecs à la lumière de l'Evangile » ;
- « à discerner dans leur propre vie les signes de l'Esprit Saint constamment à l'œuvre en elles » ;
- « à vivre en Eglise et à s'engager dans ses diverses communautés chrétiennes et à y prendre des responsabilités, quelle que soit leur situation de vie » ;
- « à prier, à favoriser l'esprit de prière et la célébration des sacrements, signes privilégiés de la vitalité chrétienne » ;
- « à oser vivre – quand il le faut – à contre-courant de certaines idées reçues dans notre société, en y étant témoins actifs de son appel à changer de mentalité et à vivre selon l'Evangile »²⁹³.

²⁹⁰ VATICAN II, *Gravissimum educationis momentum*, n. 3.

²⁹¹ Catherine BLAYA, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, p. 69.

²⁹² Etienne GATHY, *La catéchèse des enfants : famille, école, paroisse*, dans *La Foi et le Temps*, XIX, n° 4 (1989), p. 328.

²⁹³ Aline KAHN, Guy KAHN et Georges PONTVILLE, *La pastorale familiale en Belgique*, dans *La Foi et le Temps*, XVIII, n° 6 (1988), p. 566.

Bref, l’apostolat auprès de la famille, devra interpellier les parents sur la prise en charge des enfants dans la gestion quotidienne de leurs rapports et avec les autres jeunes, d’une part, et avec les moyens de communication, d’autre part. Il s’agira, pour les parents, d’aider les enfants dans le choix des programmes et des images qui peuvent être un choc direct pour certains.

3.3.2.2.3. Au niveau de la communauté chrétienne

L’école, on ne le dira jamais assez, n’existe pas pour elle-même. Née dans l’Eglise, elle y demeure comme « un service rendu aux enfants et aux jeunes qui lui sont confiés. Elle poursuit des objectifs pédagogiques pour le bien des personnes et des objectifs de société dans une perspective de bien commun »²⁹⁴. Par conséquent, quelles que soient sa taille et ses ressources, elle ne saurait vivre son dynamisme de manière isolée. Son existence et son identité ne prennent figure que lorsqu’elle entretient des liens étroits avec les communautés particulières au sein desquelles elle se trouve intégrée : autant elle apporte ses services à la vie de ces dernières, autant elle y puise appui et ressources nécessaires à la réalisation de sa mission.

Puisque chaque homme, quel qu’il soit et quel que soit son rang social, a une mission à remplir par rapport à la société dans laquelle il vit, la nécessité d’intégrer, dans la communauté chrétienne, des jeunes engagés aux côtés des adultes permettra de créer des relais d’accueil permanents et fiables pour bien d’autres jeunes. Au niveau des établissements scolaires qui « ne peuvent vivre leur dynamisme d’une manière isolée, comme s’ils se suffisaient à eux-mêmes »²⁹⁵, cette intégration implique la prise en compte des compétences des jeunes issus d’autres instances éducatives extérieures à l’école, l’analyse des besoins en formation ainsi que l’ouverture de formations nouvelles.

3.3.2.2.4. Au niveau des médias

La modernité étant submergée par la technologie de l’audiovisuel, la société humaine est marquée, qu’elle le veuille ou non, par ce qu’elle voit, entend ou écoute à travers les mass

²⁹⁴ SECRETARIAT GENERAL DE L’ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Adresse aux pouvoirs organisateurs et directions de l’enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique*, en ligne sur le site <http://www.segec.be>, consulté le 24 août 2009.

²⁹⁵ CONFERENCE DES EVEQUES DE FRANCE, *Le statut de l’Enseignement catholique*, art. 11.

médias. En effet, Internet, télévision, téléphone, développent un nouveau mode de communication qui, non seulement favorise les images, mais efface en même temps les frontières entre les personnes, de sorte qu'il est devenu possible de voir et d'entendre parler de tout ce qui se vit dans le monde.

Or, dans notre société où « les images de violence s'inscrivent comme contenu privilégié du « média privilégié »²⁹⁶, et où elles sont présentes dans près de 60 % des œuvres de fiction (en moyenne, en Europe), sans compter leur progression dans l'information, par la montée du fait divers notamment »²⁹⁷, il est nécessaire de donner aux élèves une éducation aux médias, « ne serait-ce que pour les protéger d'un déferlement incontrôlé d'informations et d'images – et le meilleur moyen pour le faire n'est sans doute pas d'en interdire l'accès aux jeunes ou de seulement le contrôler, mais de former le plus tôt possible les esprits à une utilisation éclairée et responsable de ces supports d'information et de communication »²⁹⁸.

En effet, bien que l'accès aux médias par les élèves se fasse généralement en dehors de l'école, l'expérience a démontré que c'est cette dernière qui devient, dans la plupart des cas, le champ d'expérimentation des produits, services et contenus offerts par les technologies d'information et de communication, mais mal maîtrisés par leurs jeunes consommateurs. L'existence d'une corrélation directe entre le fait de regarder les dessins animés violents, par exemple, et l'augmentation de la probabilité d'apparition chez les élèves de conduites agressives tant verbales que physiques²⁹⁹ en constitue un indice révélateur.

Cette position est partagée par Pierre-André Doudin quand il soutient qu'« il faut quand même qu'on arrête de (...) dire qu'on ne sait pas si la télévision pousse à la violence ; même les Américains du nord ne l'osent plus. La télévision renforce certains modèles de violence ; on ne sait pas dans quelle mesure elle provoque directement la violence, mais on sait qu'elle

²⁹⁶ Ce que l'auteur appelle « média privilégié », c'est la télévision en raison de sa position dominante. Cfr. Divina FRAU-MEIGS, *Eduquer aux médias et la violence des images. Pourquoi il faut une lecture éthique et politique du phénomène*, en ligne sur le site <http://www.european-mediaculture.org>, consulté le 2 août 2009.

²⁹⁷ Divina FRAU-MEIGS, *Eduquer aux médias et la violence des images. Pourquoi il faut une lecture éthique et politique du phénomène*, en ligne sur le site <http://www.european-mediaculture.org>, consulté le 2 août 2009.

²⁹⁸ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, *L'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives*, p. 14. Rapport n° 2007-083, d'août 2007, en ligne sur le site <http://www.pressealecole.fr>, consulté le 28 septembre 2009.

²⁹⁹ Daniel PERAYA, *A propos de Marcel Frydman. Télévision et violence*, en ligne consulté sur le site <http://www.european-mediaculture.org>, consulté le 2 août 2009.

renforce systématiquement les réponses violentes, au détriment de conduites plus spécifiquement humaines »³⁰⁰.

C'est pourquoi, face à certaines dérives et perversités qu'entraînent les médias sur le comportement humain, la promotion d'une éducation aux médias à l'intention de tous, principalement des enfants et des jeunes en âge scolaire, devient comme un puissant instrument d'espérance aussi bien pour l'école que pour toute autre institution éducative. En effet, en raison de sa mission de transmission des repères et de la citoyenneté, l'école passe pour le premier lieu d'assainissement des conditions de réception et de perception de ce que les médias proposent à la consommation des jeunes. Par l'éducation, elle permettra aux élèves d'acquérir une meilleure compréhension des contenus qu'offre le monde des médias tout en développant leur sens critique³⁰¹. Et dans cette démarche, elle s'associera les bons offices des parents et des autres milieux éducatifs en vue d'entraîner les jeunes tout particulièrement, à la modération et à la discipline dans leur usage³⁰².

³⁰⁰ Jacques PAIN, *Violences et prévention de la violence à l'école*, dans Pierre-André DOUDIN et Miriam ERKOHEN-MARKÜS, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 78.101

³⁰¹ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, *L'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives*, p. 124.

³⁰² VATICAN II, *Inter mirifica*, n. 10.

Conclusion

Au terme de notre parcours, une conclusion s'impose. La violence en milieu scolaire est une manifestation du climat social caractéristique de notre époque. En effet, dans notre société contemporaine, « La violence semble aujourd'hui nous cerner de toutes parts (...) Lorsque nous ne sommes pas directement confrontés à elle, nous entendons parler d'elle ; lorsqu'elle nous épargne dans nos foyers, elle nous guette dans le métro ou dans un avion ; elle est sur tous nos écrans – collective ou individuelle, dans les bulletins d'information quotidiens comme dans les œuvres de fiction les plus intimistes. Nous nous attendons finalement à la croiser à chaque coin de rue »³⁰³.

En milieu scolaire, elle se décline suivant des formes et des intensités variables. Des coups physiques qui portent atteinte à l'intégrité de la personne aux paroles et attitudes qui affectent sa dignité morale et psychologique, la violence n'épargne aucun acteur de la vie scolaire : personnel administratif (direction et services d'appoint), corps enseignant, élèves et parents, tous s'y retrouvent à quelque degré impliqués, tantôt comme auteurs, tantôt comme victimes ou comme simples spectateurs et ce, au grand dam des projets éducatifs mis en place ainsi que des régimes disciplinaires y afférents.

La récurrence des incivilités et actes violents perpétrés par et dans le milieu scolaire – ce que nous avons appelé respectivement *violence de l'école* et *violence à l'école* – nous révèle que les traditionnelles initiatives éducatives de prévention et de lutte accusent une certaine limite, un certain déficit qu'il convient de relever, s'il faut restaurer la crédibilité de l'institution scolaire.

Fort des révélations issues de notre enquête, d'une part, et des orientations provenant des textes magistériels qui fondent l'action éducative scolaire, d'autre part, nous avons mené notre réflexion à partir de l'expérience concrète des Pères jésuites engagés depuis près de deux siècles dans la pastorale scolaire, réflexion que nous avons enrichie grâce aux travaux de quelques pédagogues chrétiens.

Cette entreprise nous a permis de redécouvrir, dans l'identité propre de l'école catholique telle qu'elle a été définie depuis le Concile Vatican II, le soubassement d'une

³⁰³ Bahgat ENALDI et Adel RIFAAT, *Violences*, p. 7.

action éducative et pastorale qui permette à l'école catholique de revivre et de réaliser sa mission de « lieu de vérité et de liberté, de justice et de paix »³⁰⁴.

En effet, avec Vatican II, l'école catholique est « reconnue non seulement comme moyen privilégié pour rendre l'Eglise présente dans la société, mais aussi comme sujet ecclésial authentique »³⁰⁵. Et à ce double titre, elle est appelée à devenir « un lieu d'évangélisation, d'authentique apostolat, d'action pastorale, non par le moyen d'activités complémentaires ou parallèles ou para-scolaires, mais par la nature même de son action directement orientée à l'éducation de la personnalité chrétienne »³⁰⁶.

Ainsi donc, par rapport aux violences et incivilités qui constituent une menace sur ces missions essentielles, l'école catholique, dont la justification s'intègre dans la mission même de l'Eglise³⁰⁷, doit se faire accueillante et ouverte à tous les jeunes sans distinction, en vue de leur proposer un projet éducatif et pastoral qui soit à même de les accompagner tous ou presque dans la durée : « la socialisation dont l'école a la charge est tournée vers l'intégrations de tous les enfants, indépendamment d'origines toujours diverses, dans l'espace commun de la République et de la laïcité »³⁰⁸.

En effet, sans se limiter aux premières heures de leur arrivée dans l'institution, l'accueil des jeunes s'élargit à « tout le temps de leur adaptation aux personnes, au règlement, aux coutumes, aux mentalités, aux méthodes de travail, etc. »³⁰⁹ et « concerne donc tout le suivi d'une scolarité : la pédagogie d'abord (formation des maîtres, équipe pédagogique, choix pédagogiques, conseils de classe et d'orientation...), le parascolaire (clubs, foyers, relations, délégués de classe...), mais aussi le vie chrétienne (aumônerie, catéchèse, relations avec les paroisses, avec les mouvements...)³¹⁰, : dès l'école maternelle jusqu'au terme de la scolarité, « toute la question est à reprendre. Contre les représentations toutes faites, il importe d'entraîner les enfants, sur la longue durée, à construire le sens de leur dignité dans la capacité

³⁰⁴ Aloys JOUSTEN, *Ecole catholique, deviens ce que tu es*, en ligne sur le site <http://www.segec.be> consulté le 24 juin 2009.

³⁰⁵ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 33.

³⁰⁶ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 33.

³⁰⁷ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 34.

³⁰⁸ Guy COQ, *Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire*, p. 8, en ligne sur le site <http://www.revues-plurielles.org>, consulté le 29 mai 2009.

³⁰⁹ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 358.

³¹⁰ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 358.

à s'interroger sur les valeurs ou les non-valeurs qui inspirent leurs actions »³¹¹. Quant à l'ouverture de l'école aux jeunes, elle implique toutes les relations que la communauté scolaire entretient aussi bien de l'intérieur, avec elle-même que vers l'extérieur, avec ce que Guy Coq appelle le « tiers lieu éducatif »³¹².

En effet, la réussite éducative de l'école appelle une animation pastorale axée sur la double ouverture de l'école : d'abord, par rapport à elle-même, c'est-à-dire à ses propres acteurs internes ; ensuite, par rapport à « tous les mouvements de jeunesse, les maisons de la culture, les associations sportives ou de formation continue à but culturel, etc. »³¹³.

➤ **Par rapport à la communauté scolaire elle-même :**

En tant que microcosme social, l'école est régie par un climat relationnel et des règles de fonctionnement et de participation à partir desquelles elle exerce son rôle d'éducation³¹⁴. Pour éviter qu'elle ne continue à entretenir le modèle traditionnel de l'enseignant « maître après Dieu » avec sa dose d'arbitraire privé, qui « peut développer le sentiment d'injustice chez les élèves, nourrissant la révolte ou la violence en retour, ou bien aboutir à leur soumission à un maître, ce qui est une autre forme de violence »³¹⁵, l'école catholique en tant que milieu éducatif ecclésial, devra accepter de subir l'épreuve d'auto-réforme. En quoi consiste cette dernière ?

L'auto-refondation qui s'impose à l'école catholique suppose le passage « de la conception d'une école catholique au service de l'Eglise, et donc des chrétiens dont il s'agissait de conforter la foi »³¹⁶, à celle d'« une école catholique, comme service assuré et garanti par l'Eglise, en faveur de tous ceux qui, quels qu'ils soient, sollicitent son aide, son enseignement, son éducation, en faveur du monde et non pas d'abord de l'Eglise »³¹⁷ : de l'« école-séminaire » du XVIII^e siècle ou de l'« école-baptistère » du XIX^e siècle ou encore de

³¹¹ Guy COQ, *Quels sont les enjeux et les conditions d'un engagement dans l'éducation aujourd'hui ?*, dans Claude DAGENS (Dir), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 46.

³¹² Guy COQ, *Quels sont les enjeux et les conditions d'un engagement dans l'éducation aujourd'hui ?*, p. 44.

³¹³ Pierre BILLOUET, *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, en ligne sur le site <http://www.books.google.be>, consulté le 29 mai 2009.

³¹⁴ André FOSSION, *Les quatre champs de responsabilité de l'école chrétienne*, dans *Lumen Vitae*, XLII, 4 (1987), p. 392.

³¹⁵ Francis LEC et Claude LELIEVRE, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007, p. 286.

³¹⁶ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 21.

³¹⁷ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 21.

l'« institution-prestige » du ³¹⁸xxe siècle, où l'enseignant évangélisait « par l'école en obligeant les élèves, sous peine de sanction et de renvois, à se rassembler automatiquement sous sa direction sans qu'il lui en coûte rien en fait d'imagination, de rencontre, d'efforts personnels »³¹⁹, l'école catholique du ³²⁰xxie siècle devra passer à la conception d'une école-communion » dont la pédagogie se fonde sur l'homme, sur son éducation, son mode d'être et de vie et sa relation avec son environnement social³²¹.

L'avantage qu'offre cette refondation est double : autant elle favorise la coopération et le travail en équipe entre « tous ceux qui y sont directement impliqués : les enseignants, le personnel de direction, d'administration, les auxiliaires, les parents qui sont les acteurs principaux en tant qu'éducateurs naturels et irremplaçables de leurs enfants et les élèves, participants et responsables comme vrais protagonistes et sujets du processus éducatif »³²², autant elle développe l'éclosion d'un modèle éducatif fondé sur la reconnaissance, au niveau des partenaires éducatifs, de la diversité de rôles pour une convergence de fins³²³ : « L'éducation, ainsi entendue, suppose de la part des parents ou des maîtres une retenue proche de l'ascèse, vis-à-vis d'élèves ou d'enfants dont il est toujours tentant de faire des disciples ou des clones. Mais c'est aussi pour les adultes une occasion de découvrir des paysages nouveaux et, à cet égard, la génération qui nous suit aura beaucoup inventé : une aisance dans les relations interpersonnelles ou générationnelles qui s'est substituée aux rites mondains ou familiaux d'autrefois, la découverte d'une fraternité humaine élargie et une ouverture inédite aux cultures étrangères au travers des barrières de langue, de race et de réglementations frontalières dont les jeunes d'aujourd'hui paraissent se jouer... »³²⁴.

➤ Par rapport au tiers lieu éducatif :

Vue dans sa mission, l'école catholique se veut un service gratuit d'éducation et d'humanisation. Or, dans sa structure actuelle, elle ne peut ni accueillir tous les jeunes qui la sollicitent, ni satisfaire à toutes les attentes de ceux qui la fréquentent. Ce constat vaut autant

³¹⁸ Michel FIEVET, *Ecole, mission et l'Eglise*, Paris, Cerf, 1969, p. 134.

³¹⁹ Michel FIEVET, *Ecole, mission et l'Eglise*, p. 110.

³²⁰ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 31.

³²¹ Michel FIEVET, *Ecole, mission et l'Eglise*, p. 114-115.

³²² SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 32.

³²³ SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique*, n. 32.

³²⁴ Roger FAUROUX, *La République en panne d'éducation. Les itinéraires d'un engagement catholique et citoyen*, dans Claude DAGENS (Dir), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 57.

pour l'école que pour la famille. D'où l'importance, pour l'une et l'autre, de renvoyer les jeunes au tiers lieu éducatif, c'est-à-dire à d'autres communautés éducatives qui, soit compléteront ce que peuvent faire l'école et/ou la famille, soit en prendront le relais, ou encore compenseront les défaillances de l'une et de l'autre³²⁵. Il s'agit, entre autres, des mouvements de jeunesse, des maisons de la culture, des associations sportives ou de formation continue à but culturel, etc., qui peuvent accueillir les jeunes de tous les horizons en dehors de leurs familles et de leurs écoles, et où ceux-ci « puissent construire leurs convictions pour l'action et la réflexion »³²⁶.

³²⁵ Paul LAMOTTE, *Guide pastoral de l'enseignement catholique*, p. 242.

³²⁶ *Eduquer aux convictions : le tiers lieu éducatif*, dans Claude DAGENS (Dir), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, p. 252.

Bibliographie

- ABENSOUR Corinne, *La violence*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, 5 (1999), p. 13-18.
- ABENSOUR Corinne, *La violence à l'école*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, 5 (1999), p. 19-24.
- ABENSOUR Corinne, *La violence urbaine*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, 5 (1999), p. 25-30.
- AL-ATRACHE Amal, *Eduquer sans punir, c'est possible*, en ligne sur le site <http://www.niclaquesnifessees.org>, consulté le 12 juin 2009.
- ANDRE Hubert, *La pensée des Papes sur l'éducation. Continuité et évolution*, Paris, Don Bosco, 2005.
- AUBERT Jean-Marie, *Le magistère moral de l'Eglise*, dans *La foi et le temps*, 4 (1981), p. 311-333.
- AUSCHITZKA Agnès, *L'école, à son tour*, dans *Etudes*, 3863 (1997), p. 351-354.
- AUSCHITZKA Agnès, *Une société face à sa jeunesse*, dans *Etudes*, 3964 (2002), p. 457-467.
- AVANZINI Guy, *Pédagogie chrétienne. Pédagogues chrétiens* (Sciences de l'éducation), Paris, Don Bosco, 1996.
- AYISSI Anatole, MAIA Catherine et AYISSI Joseph, *Droits et misères de l'enfant en Afrique. Enquête au cœur d'une « invisible » tragédie*, dans *Etudes*, vol. 397, n° 10 (2002), p. 297-309.
- BACQ Philippe, *Passeurs d'évangile. Autour d'une pastorale d'engendrement* (Théologies pratiques), Bruxelles, Lumen Vitae, 2008.
- BACQ Philippe et THEOBALD Christoph, *Une nouvelle chance pour l'Evangile. Vers une pastorale d'engendrement* (Théologies pratiques), Bruxelles, Lumen Vitae, 2008.
- BADINI Amadé, *L'école, aussi peut être violente*, dans *Le courrier de l'UNESCO*, Avril 2001, p. 10.

- BAHGAT ELNADI et RIFAAT Adel, *Violences* (éditorial), dans *Le courrier de l'UNESCO*, février, 1993, p. 7-39.
- BAYADA Bernadette, e.a., *Conflit. Mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique sociale, 2000.
- BEGIN Richard, e.a., *Figures de violence*, colloque organisé par l'association algérienne « Ensemble pour la non-violence », en ligne sur le site <http://nonviolence.fr.gd>, consulté le 5 mai 2009.
- BENOIT XVI (Pape), *Discours à l'occasion de la présentation des lettres de créance des nouveaux ambassadeurs auprès du Saint Siège* le 13 décembre 2007, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 28 juillet 2009.
- BILLOUET Pierre, *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, en ligne sur le site <http://www.books.google.be>, consulté le 29 mai 2009.
- BISAILLON Robert, *L'école à la croisée des chemins*, dans *Le courrier de l'UNESCO*, avril 1996, p. 24- 26.
- BLANDIN André, *Une double fidélité à la mission reçue de l'Eglise et au contrat avec l'Etat*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 193-224.
- BLAYA Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006.
- CADIOU Philippe, *Penser l'élitisme. Culture du niveau et culture du désir*, en ligne sur le site <http://www.meirieu.com>, consulté le 03 juin 2009.
- CARRA Cécile et FAGGIANELLI Daniel, *Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie*, dans *Déviance et Société*, 27, 2 (2003), p. 205-225, en ligne sur le site <http://www.f-d.org>, mis à jour le 27 février 2003, consulté le 11 juin 2009.
- CATTENOZ Jean-Pierre, *Une charte pour l'enseignement catholique dans le diocèse d'Avignon. Un chantier à réaliser*, Saint-Maur, Parole et silence, 2007.
- CERCLE JEAN XXIII, *Ecole catholique, deviens ce que tu es* (Rencontre), Paris, Epi, 1968.

- CHARDONNENS Evelyne et PANCHAUD Pierre, *Une approche pragmatique en milieu scolaire*, dans DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 209-238.
- CHARRIER Patrick, *Violences adolescentes. Analyses, gestion, prévention*, en ligne sur le site <http://www.eduscol.education.fr>, mis à jour le 1^{er} juin 2004, consulté le 02 juillet 2009.
- CHOQUET Marie, HASSLER Christine et MORIN Delphine, *Violences des collégiens et lycéens. Constats et évolutions*, en ligne sur le site <http://www.cpe.paris.iufm.fr/spip.php>, consulté le 22 mai 2009.
- COENEN Roland, *Eduquer sans punir. Vers une approche sociothérapeutique de l'adolescence et de la délinquance*, en ligne sur le site <http://www.cairn.info>, consulté le 15 juillet 2009.
- CONFERENCE DES EVEQUES DE BELGIQUE (CEB), *L'école catholique au début du XXI^e siècle. Déclarations des évêques de Belgique* en ligne sur le site <http://www.segec.be/Documents/Segec/LettresdesEveques> consulté le 14 janvier 2009.
- CONFERENCE EPISCOPALE NATIONALE DU CONGO (CENCO), *Défis pastoraux au seuil du XXI^e Siècle. Les évêques de l'Eglise-Famille de Dieu en République Démocratique du Congo en visite «Ad Limina Apostolorum » à Rome du 15 janvier au 14 février 2006*, Kinshasa, Secrétariat Général de la CENCO, 2006.
- COQ Guy, *Quels sont les enjeux et les conditions d'un engagement dans l'éducation aujourd'hui ?*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 37-49.
- COQ Guy, *Des initiatives à promouvoir. Au nom du groupe de travail Foi chrétienne-Eglise-Société*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 281-289.
- COQ Guy, *Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire*, en ligne sur le site <http://www.revues-plurielles.org>, consulté le 29 mai 2009.

- CORDIE Anny, *La transmission dans le processus éducatif : en famille et à l'école*, en ligne sur le site <http://www.cairn.info>, consulté le 29 juillet 2009.
- CORNELOUP Alain, *La discipline au quotidien*, Paris, Nathan, 1990.
- COSLIN Pierre G., *Les conduites à risque à l'adolescence*, Paris, Armand Colin, 2003.
- COSLIN Pierre G., *La socialisation de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 2007.
- CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck et Carcier, 2000.
- CRAHAY Marcel, *Une école de qualité pour tous* (Quartier libre), Bruxelles, Labor, 1997.
- DAGENAIIS Bernard, *Pourquoi les médias aiment-ils tant la violence ?*, en ligne sur le site <http://www.figuresdeviolence.org>, consulté le 23 mai 2009.
- DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- DAGENS Claude, *La responsabilité éducative de l'enseignement catholique dans la société française. Convictions et questions d'un évêque*, dans *Etudes*, 3984 (2003), p. 493-504.
- DATIN François, *Une charte de l'éducation chrétienne. Examen de la situation scolaire en France*, dans *Etudes*, 202 (1930), p. 513-529.
- DEBARBIEUX Eric, *Violences scolaires : une affaire mondiale*, dans *Le courrier de l'UNESCO*, Avril 2001, p. 10-13.
- DEBARBIEUX Eric, *La violence en milieu scolaire* (Actions sociales). *Etat des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- DEBARBIEUX Eric, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles* (Science de l'éducation), Paris, ESF, 1999.
- DELAROCHE Patrick, *Psychanalyse de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 2005.
- DELFOUR Jean-Jacques, *L'école de la République face à la violence*, dans *Etudes*, 3863 (1997), p. 317-326.

- DELORS Jacques, *Former les acteurs du futur*, dans *Le courrier de l'UNESCO*, avril 1996, p. 7-11.
- DERROITTE Henri, *La catéchèse décloisonnée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique* (Pédagogie catéchétique, 13), Bruxelles, Lumen Vitae, 2000.
- DERYCKE Hugues, *Manifeste pour l'éducation*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 15-33.
- DEVELAY Michel, *De la co-errance à la cohérence éducative*, en ligne sur le site <http://www.eduscol.education.fr>, consulté le 2 août 2009.
- DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 17-46.
- DOUET Bernard, *Discipline et punitions à l'école* (Pédagogie d'aujourd'hui), Paris, PUF, 1987.
- DUBET François, *Violences à l'école et violence scolaire*, en ligne sur le site <http://cosmopolitiques.phpnet.org/> consulté le 23 avril 2009.
- DUHAMEL-MAPLES Marthe, *La violence en milieu scolaire. Un défi pour intervenants et intervenantes*, dans *Reflets (Revue d'intervention sociale et communautaire)*, vol. 2, n° 1, 1996, p. 40-57.
- ELNADI Bahgat et RIFAAT Adel, *Violences*, dans *Courrier de l'UNESCO*, février 1993, p. 7-39.
- ERKOHEN-MARKUS Miriam et DOUDIN Pierre-André, *Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité* dans DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 17-46.
- ESCAFFRE Claire, *Aumôneries de l'enseignement public. Chemins de vie, chemins de foi*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 149-161.

- FAUROUX Roger, *La République en panne d'éducation. Les itinéraires d'un engagement catholique et citoyen*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 51-60
- FIEVET Michel, *Ecole, mission et l'église de demain*, Paris, Cerf, 1969.
- FORGET Jean-Marie, *Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2007.
- FOSSION André, *Les quatre champs de responsabilité de l'école chrétienne*, dans *Lumen Vitae*, vol. XLII, n° 4 (1987), p. 380-386.
- FOUREZ Gérard, *Mission de l'école catholique et pluralisme*, dans *La revue nouvelle*, p. 8-15.
- FOURNIER Martine, *compte-rendu de Babeth DIAZ et Brigitte LIATARD-DULAC, Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, Paris, s.l., 1998, en ligne sur le site <http://www.scienceshumaines.com>, consulté le 20 juillet 2009.
- FRAU MEIGS Divina, *Eduquer aux médias et la violence des images. Pourquoi il faut une lecture éthique et politique du phénomène*, en ligne sur le site <http://www.european-mediaculture.org>, consulté le 2 août 2009.
- GAISE N'GANZI Roger, *L'Eglise catholique et le processus de démocratisation au Zaïre (24 avril 1990 – 24 avril 1995). Essais et témoignages*, Kinshasa, Facultés catholiques de Kinshasa, 1996.
- GASPARINI Rachel, *Violences à l'école. Neuf approches qualitatives*, dans *La Matière et l'Esprit*, 2 et 3, juillet et novembre 2005, en ligne sur le site <http://www.liens-socio.org>, consulté le 03 juin 2009.
- GATHY Etienne, *La catéchèse des enfants : famille, école, paroisse*, dans *La foi et le temps*, XIX, n° 4 (1989), p. 325-361.
- GERBAUD Laurent, *Education et violence*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 47-54.
- GIRE Pierre, *Repères pour une mission éducative. Enseignement catholique (métaphysique, spiritualité, éducation)*, Paris, Cerf, 2008.
- GLINEUR Véronique, *Agir dans l'Eglise et dans la cité*, dans *Enseignement catholique Actualités*, 306 (2006), p. 48-49.

- GOSLIN Pierre G., *La socialisation de l'adolescent* (Cursus Psychologie), Paris, Colin, 2007.
- GOSLIN Pierre G., *Les conduites à risque à l'adolescence* (Cursus Psychologie), Paris, Colin, 2003.
- GUILLERMO CHAVEZ Garcia, *Constant Guillaume van Crombrughe (1789-1865). La réponse d'un chrétien et d'un éducateur au et dans le contexte historique du XIXe siècle*, KULeuven, Leuven, 1980.
- HEBERT Jacques et HAMEL Sylvie, *Rompre le cercle vicieux de la violence*, dans DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 147-158.
- HUEBSCH Bill, *La catéchèse de toute la communauté. Vers une catéchèse par tous, avec tous et pour tous* (Pédagogie catéchétique 17), Bruxelles, Lumen Vitae, 2005.
- INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, *L'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport n° 2007-083, d'août 2007, en ligne sur le site <http://www.pressealecole.fr>, consulté le 28 septembre 2009.
- JANOSZ Michel, GEORGES Patricia et PARENT Sophie, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire. Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, dans *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27, 2 (1998), p. 285-306, en ligne sur le site <http://www.f-d.org/climatecole>, consulté le 8 juillet 2009.
- JARRAUD François, *En classe, comment développer le vivre ensemble ?*, en ligne sur le site <http://www.cafepedagogique.net>, consulté le 11 juillet 2009.
- JEAN-PAUL II, *Ecclesia in Africa*, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 14 mars 2009.
- JEAN-PAUL II (Pape), *Le secret de la paix véritable réside dans le respect des droits humains. Message pour la célébration de la xxxIie journée mondiale de la paix*, (promulgué le 1^{er} janvier 1999), en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 20 février 2009.
- JORISSEN Jacques, *Constant van Crombrughe d'après sa correspondance*, (inédit), s.l., s.d., Pères Joséphites : réservé à l'usage interne.

- JOURDAN Didier, *Réduire la violence par l'éducation. L'école, lieu d'éducation au « vivre ensemble »*, dans *Foi et vie*, 2 (2006), p. 55-65.
- JOUSTEN Aloys, *Ecole catholique, deviens ce que tu es*, en ligne sur le site <http://www.segec.be>, consulté le 24 juin 2009.
- JOYEUX Yannick, *L'éducation face à la violence. Vers une éthique de la gestion de la classe* (Pédagogies), Paris, ESF, 1996.
- KANT Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation* (L'enfant), Paris, 4^e édition, Vrin, 1984.
- KAHN Aline, KAHN Guy et PONTEVILLE Georges, *La pastorale familiale en Belgique*, dans *La Foi et le temps*, 6 (1988), 563-570.
- KESTEMAN Michel, *La pastorale des jeunes. Défi et promesse d'avenir*, dans *La Foi et le temps*, 6 (1985), 523-536.
- LAGRANGE Claude, *Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire*, dans DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (Pratiques pédagogiques), Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 99-128.
- LAMOTTE Paul, *Guide pastoral de l'enseignement catholique. Pour la réflexion et l'action*, Limoges, Droguet et Ardant, 1989.
- LEC Francis et LELIEVRE Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007.
- LENA Marguerite, *Défis éducatifs contemporains et vie consacrée*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 109-123.
- LEONARD Jean, *Pour une catéchèse scolaire* (Le sycomore. Chemins de crêtes), Paris, Lethielleux, 1978.
- LOMBAERTS Herman, *L'école chrétienne face à la société contemporaine*, dans *Lumen Vitae*, XLII, n° 4 (1987), p. 367-379.
- LONGEAUX (de) Guy, *christianisme et laïcité, défi pour l'école catholique. Enquête en région parisienne* (Religion et sciences humaines), Paris, l'Harmattan, 2005.

- LORIAUX Florence, *Enfants-machines. Histoire du travail des enfants en Belgique aux XIXe et XXe siècles*, Bruxelles, Evo, 2000.
- MARECHAL Jacques, *L'enseignement catholique dans l'Eglise*, dans *Etudes*, vol. 14, n° 3764 (1992), p. 479-486.
- MAUREL Olivier, CLAQUIN Danielle et REYNES Françoise, *Violence éducative et Eglise catholique*, en ligne sur le site <http://www.editions-harmattan.fr>, mis à jour en janvier 2005, consulté le 30 avril 2009.
- MOREAU Paul, *La place de l'enfant. Conjugalité et parentalité : la médiation de la loi*, dans *Etudes*, 3902 (1999), p ; 175- 184.
- MÜLLER Jean-Marie, *Ecouter la violence*, en ligne sur le site <http://www.non-violence-mp.org>, mis à jour le 20 novembre 2005, consulté le 24 mai 2009.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA DELINQUANCE, *Les jeunes, premières victimes des « violences gratuites »*, en ligne sur le site <http://www.20minutes.fr>, mis à jour le 19.11.2008, consulté le 6 mai 2009.
- PAHLAVAN Farzaneh, *Les conduites agressives*, Paris, Armand Colin, 2002.
- PAIN Jacques, *Violences et prévention de la violence à l'école*, dans DOUDIN Pierre-André et ERKOHEN-MARKUS Miriam, *Violences à l'école. Fatalité ou défi ? (Pratiques pédagogiques)*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 71-97.
- PERAYA Daniel, *A propos de Marcel Frydman. Télévision et violence*, en ligne sur le site <http://www.european-mediaculture.org>, consulté le 2 août 2009.
- PERES JOSEPHITES, *C. Van Crombrugghe. Lettres à ses religieux*, t.1 : 1821-1842, (inédit), s.l, s.d.
- PERES JOSEPHITES, *Documents pédagogiques. A l'usage des éducateurs selon la tradition du Chanoine Constant Van Crombrugghe*, (inédit), s.l., s.d.
- PIE XI (Pape), Discours aux élèves du Collège de Mondragone le 14 mai 1929, dans *La Documentation catholique*, XXI (1929), p. 1495-1499.
- PIE XI (Pape), *Rappresentanti in terra*, dans *La Documentation catholique*, XXIII, 507-508 (1930), col. 389-417.

- PIRENNE Henri, *Histoire de Belgique. Des origines à nos jours*, tome IV, Bruxelles, La Renaissance du livre, 1974.
- POTVIN Laurent, *Vatican II et l'éducation* (Repenser, 6), Desbiens (Lac-Saint-Jean), éditions du Phare, 1967, en ligne sur le site <http://www.classiques.uqac.ca>, consulté le 13 mai 2009.
- PRAIRAT Eirick, *Questions de discipline à l'école et ailleurs* (Trames), Paris, Erès, 2003.
- PROVOST P., *Les conversions d'une école chrétienne*, dans *La Foi et le Temps*, XIX, n° 3 (1989), p. 257-274.
- PUGIN Valérie, *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain*, en ligne sur le site <http://www.millenaire3.com>, mis à jour en janvier 2008, consulté le 13 juin 2009.
- RENARD Nicolas, *Enseigner en zone d'éducation prioritaire*, dans DAGENS Claude (Dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 129-141.
- REYNEBEAU Marc, *Histoire belge : 1830-2005*, Bruxelles, éditions Racine, 2005.
- RANJARD Patrice, *L'école, fabrique d'élitisme*, en ligne sur le site <http://www.ecolesdifferentes.free.fr>, consulté le 3 juin 2009.
- RIFON Jacques, *Orientations pour l'action pastorale dans l'enseignement catholique*, dans *Lumen Vitae*, XLII, n° 4 (1987), p. 380-386.
- ROBBES Bruno, *Déconstruire des situations de violence à l'école. Une méthodologie éprouvée en formation d'enseignants*, en ligne sur le site <http://www.versailles.iufm.fr>, consulté le 15 avril 2009.
- ROBIEN Gilles (de), SARKOZY Nicolas et CLEMENT Pascal, *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*. (Circulaire interministérielle n° 2006-125 du 16-8- 2006, publiée dans le Bulletin officiel, n° 31 du 31 août 2006), en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 28 juillet 2009.
- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Dimension religieuse de l'éducation dans l'école catholique. Eléments de réflexion et de révision*, dans *La Documentation catholique*, 1967 (1988), p. 814-831.

- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Le laïc catholique, témoin de la foi dans l'école*, dans *La Documentation Catholique*, 1839 (1982), p. 979-991.
- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, - *L'école catholique* (publié le 19 mars 1977), dans *La Documentation catholique*, 1725 (1977), p. 705-716.
- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*, publié le 28 décembre 1997, en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 22 avril 2009.
- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Les personnes consacrées et leur mission dans l'école catholique* (publié le 28 octobre 2002), dans *La Documentation catholique*, 2229 (2003), p. 178-198.
- SACREE CONGREGATION POUR L'EDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs* (publié le 8 septembre 2007), en ligne sur le site <http://www.vatican.va>, consulté le 12 mars 2009.
- SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Adresse aux pouvoirs organisateurs et directions de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique*, en ligne sur le site <http://www.segec.be>, consulté le 24 août 2009.
- SICHEM Véronique, *Violences à l'école, violences de l'école*, dans *Exposant neuf*, 8 (2002), p. 14-17.
- TARDIF Maurice, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (Formation et profession), Laval, P.U.L., 999.
- THEVENOT Xavier, *L'activité éducative. Un chemin vers Dieu*, dans *La foi et le temps*, 2 (1982), p. 169-179.

Table des matières

AVANT-PROPOS	1
0. INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : LA VIOLENCE SCOLAIRE	6
1.1. Situation générale	7
1.2. Situation locale : dans les écoles jésuites congolaises	8
1.2.1. Questionnaire d'enquête	8
1.2.2. Présentation et répartition des personnes interrogées	10
1.2.3. Analyse des résultats enregistrés	11
1.2.3.1. Points de vue des enseignants	11
1.2.3.2. Points de vue des élèves	16
1.2.3.3. Points de vue des parents	21
CHAPITRE 2 : ANALYSE SOCIO-EDUCATIVE	26
2.1. L'école aujourd'hui et les questions de violence	26
2.1.1. Principales formes de violence en milieu scolaire jésuite	26
2.1.1.1. Violences intra-générées et violences importées	27
2.1.1.2. La violence spécifique du lieu ou violence instituée	29
2.1.2. L'école catholique aujourd'hui : entre la tradition et la modernité	30
2.1.3. L'école catholique, une institution d'Eglise pour l'Eglise	32
2.1.3.1. Interaction avec l'apprenant	35
2.1.3.2. Interaction avec le milieu social de son implantation	36
2.1.3.3. Interaction avec les autres structures éducatives	37
2.2. Recherches théoriques et appliquées sur le traitement de la violence scolaire	38
2.2.1. Approche théorique de lutte contre les violences scolaires	39
2.2.1.1. De la transmission des savoirs comme mécanisme de lutte contre la violence scolaire	40
2.2.1.2. Combattre la violence en milieu scolaire par la prévention	41

2.2.1.3. Répondre à la violence par l'application des sanctions et punitions -----	43
2.2.1.3.1. Sanctions et punitions, quid ? -----	44
2.2.1.3.2. Place et fonction éducative des sanctions dans le système scolaire-----	46
2.2.2. Approche pratique de lutte contre les violences scolaires -----	47
2.2.2.1. Médiation de la loi-----	48
2.2.2.2. Médiation entre pairs-----	48
2.2.2.3. Médiation interinstitutionnelle -----	49
 CHAPITRE 3 : LA PASTORALE SCOLAIRE FACE A LA VIOLENCE-----	52
 3.1. Réflexions et engagements des Joséphites-----	52
3.1.1. La Belgique à l'ère du Fondateur-----	52
3.1.2. Constant Guillaume et ses grandes intuitions éducatrices -----	55
3.1.2.1. Une éducation à la citoyenneté par l'instruction-----	58
3.1.2.2. Du bon choix des études -----	60
3.1.2.3. De sages règlements-----	61
3.1.2.4. Du secours de la religion -----	68
3.2. Réflexions d'autres penseurs de la pastorale scolaire -----	70
3.2.1. L'école et l'éducation à travers les textes ecclésiaux -----	72
3.2.1.1. Les documents conciliaires et l'enseignement du Magistère-----	72
A) <i>Christus Dominus</i> -----	73
B) <i>Apostolicam actuositatem</i> -----	74
C) <i>Ad gentes</i> -----	75
D) <i>Inter mirifica</i> -----	76
E) <i>Gravissimum educationis momentum</i> -----	76
3.2.1.2. L'école et l'éducation vues par les autres structures de l'Eglise-----	78
3.2.1.2.1. La Sacrée Congrégation pour l'éducation catholique -----	78
□ L'école catholique-- -----	79
□ L'école catholique au seuil du troisième millénaire-----	79

□ Les personnes consacrées et leur mission dans l'école. Réflexions et orientations -----	80
□ Eduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée par les personnes consacrées et les fidèles laïcs -----	81
3.2.1.2.2. Quelques églises particulières-----	82
3.3. La pastorale scolaire face à la violence dérégulatrice -----	85
3.3.1. Qu'est-ce l'animation pastorale en milieu scolaire catholique_aujourd'hui ? -----	85
3.3.2. Quelle animation pastorale face à la violence en milieu scolaire ?-----	87
3.3.2.1. Repères scripturaux et traditionnels de la pastorale scolaire-----	88
3.3.2.2. Vers une pastorale scolaire d'accompagnement ouverte à tous -----	90
3.3.2.2.1. Au niveau de l'école-----	91
3.3.2.2.2. Au niveau de la famille -----	94
3.3.2.2.3. Au niveau de la communauté chrétienne -----	97
3.3.2.2.4. Au niveau des médias -----	97
CONCLUSION -----	100
BIBLIOGRAPHIE -----	105
TABLE DES MATIERES -----	116