N° d'agréation P202361

Belgique - Belgie
P.P. LIEGE X
B/018

Autorisation
de fermeture
Liège X B/018

Journal du DROIT des JEUNES



Délégué Général aux droits de l'enfant
Cécile Ghymers

Mineurs mal accompagnés
M. Decocq, F. Henry, C. Mathys, C. Parthoens, E. Schoonbroodt

Le séjour des MENA enfin consacré dans la loi
Aurore Dachy

L'impro, un projet pour des jeunes en difficulté

Les enfants de parents détenus

Numéro 312 - février 2012

Périodique mensuel — Ne paraît ni en juillet ni en août. - 8 €
Éditeur responsable : Jean-Pierre Bartholomé, 12, rue Charles Steenebruggen, 4020 Liège

éditorial



JOURNAL
duDROITdesJEUNES

La revue juridique de l'action sociale et éducative

Jeunesse et Droit asbl
12, rue Charles Steenebruggen,
4020 Liège - Tél. 04/ 342.61.01
Fax 04/ 342.99.87

Rédacteur en chef
Benoît Van Keirsbilck

Journaliste
Amélie Mouton - Tél. 02/209.61.65
amelie.mouton@droitdesjeunes.com

Secrétaire de rédaction
Benoît Lambart - Tél. 04/ 342.61.01

Comité de rédaction
Jean-Pierre Bartholomé, Georges-Henri Beauthier, Michel Born, Geert Cappelaere, Christian Defays, Amaury de Terwangne, Patrick Charlier, Nadia De Vroede, Jacques Fierens, Dominique De Fraene, Jean Jacqmain, Alexia Jonckheere, Jean-Yves Hayez, Karine Joliton, Georges Kellens, Solayman Laqdim, Raymond Loop, Vincent Macq, Paul Martens, Thierry Moreau, Christian Noiret, Florence Pondeville, Valérie Provost, Marc Preumont, Isabelle Ravier-Delens, Véronique Richard, Jean-François Servais, Marianne Thomas, Françoise Tulkens, Georges Vallée, Benoît Van der Meerschen, Christian Wettinck.

Insertions publicitaires
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

Secrétariat administratif, abonnements
Abonnement :
70 euros l'an (10 n°s)
spécimen sur simple demande
Anne Billen
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

Regroupement familial

Papa s'est suicidé la semaine passée. Il s'appelait Rexhep. Ils diront sans doute qu'il était dépressif, ou quelque chose comme ça. Moi, il m'a appelé Betim. J'ai 15 ans. Papa s'est battu, armes à la main, pour l'indépendance du Kosovo, peu après ma naissance. Il disait qu'à l'époque, il combattait d'abord pour sa famille, et qu'il savait à ce moment pourquoi, contre qui et avec quels moyens. Mais la guerre nous a séparés. Ma mère s'est réfugiée en Belgique avec les enfants.

Papa s'est pendu jeudi passé. C'est mon frère qui l'a trouvé. J'ai trois grands frères et une grande sœur. Nous sommes tous en séjour parfaitement légal en Belgique, depuis plusieurs années. Mon frère aîné est d'ailleurs devenu Belge. Il y a longtemps que mon père tentait de nous rejoindre. Il disait qu'il avait mal à ses enfants. Mais il voulait vivre avec nous dans le respect des lois. Le visa lui était refusé parce que nous étions trop pauvres et que seuls ceux qui ont suffisamment d'argent peuvent vivre en famille. Ils appellent ça la prise en charge, je crois.

Papa est mort. Pourtant une nouvelle vie s'ouvrait devant lui. Quand mon grand frère a gagné suffisamment d'argent, comme entrepreneur, papa a reçu son visa et il est arrivé en Belgique. J'avais cru qu'il se jetterait dans mes bras, mais ce n'est pas comme cela que ça s'est passé. Il m'a regardé longtemps et ne m'a embrassé qu'après, comme s'il devait d'abord déposer quelque chose après un long voyage.

Papa vivait près de nous. Il a reçu une carte orange. L'avocat disait qu'après six mois au maximum, la commune était obligée de donner une carte pour plus longtemps, mais ils n'ont pas respecté leurs lois. Ils ont fait traîner le dossier en attendant que le nouveau système de regroupement familial s'applique. Dans la nouvelle loi, il est écrit qu'un enfant majeur, comme mon frère aîné, ne peut pas se faire rejoindre par son père. C'est nouveau, c'est pour qu'il y ait moins d'étrangers en Belgique. Les autres enfants ne pouvaient donner les garanties financières, comme je l'ai expliqué.

Papa est enterré à présent, au Kosovo. Le dernier jour du délai qu'ils lui ont accordé, il a préféré mourir plutôt que de nous perdre de nouveau. Il a obéi à l'ordre de quitter la Belgique, mais dans un cercueil. Il disait qu'ici, il se battait encore pour sa famille, mais qu'il ne savait pas contre qui, ni quelles étaient les armes à utiliser. Cette fois-ci il a perdu la guerre, et nous avec lui.

Moi, je suis encore un enfant. J'ai fui la violence pour venir en Belgique, mais je ne m'en souviens pas parce que j'étais trop petit. C'est un pays où on dit et où on écrit partout qu'il n'y a rien de plus important qu'un enfant et l'amour dans la famille. J'ai la haine.

Betim

JOURNAL du DROIT des JEUNES

N° 312 - février 2012

Articles

1 **Éditorial :** Regroupement familial,
par ***Betim***

3 **Tribune :** Amendes administratives dès 14 ans : une rupture radicale avec le postulat de la protection de la jeunesse,
par ***Bernard De Vos, Bruno Vanobbergen, Alexis Deswaef, Denis Lambert et la CODE***

DOSSIER
Que voulons-nous faire de ce lieu appelé école ?

5 L'école égale : l'enseignement face au défi de l'inégalité,
par ***Amélie Mouton***

7 École : quelles pistes pour assurer à chacun des chances égales d'émancipation ?
par le ***Centre d'Action Laïque***

12 Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?
par ***Sandrine Turkieltaub***

20 Mineurs mal accompagnés

21 Les recommandations formulées par les jeunes,
extrait du rapport ***Mineurs mal accompagnés***

26 L'impro : un projet de réadaptation pour des jeunes en difficulté ? Détails d'une expérience pilote en partenariat avec les services privés et publics,
par ***M. Decocq***, ***F. Henry***, ***C. Mathys***, ***C. Parthoens***, ***E. Schoonbroodt***

32 Les enfants de parents détenus. Journée de débat général du Comité des droits de l'enfant des Nations unies,
par ***Aurore Dachy***

36 Le séjour des mineurs étrangers non accompagnés enfin consacré dans la loi,
par ***Cécile Ghymers***

Jurisprudence

Brux., Ch. jeun., 19 mars 2007, arrêt 102/2007. (N° parquet JEU 86/07)
Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 46 de la loi du 8 avril 1965 - Parties à la cause – Parents d'accueil - Grand-mère ne pouvant être considérée comme famille d'accueil, l'enfant ne lui ayant été confié, ni par les parents ni par une autorité de placement, pour une certaine durée

Brux., 30ème Ch. jeun. 20 octobre 2008, arrêt J/278/2008 (N° greffe 2008pj219 et N° parquet JEU 387/08).
Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 36, 2° de la loi du 8 avril 1965 – Placement en famille d'accueil en vue d'une adoption de l'enfant – Le tribunal ne peut taire l'identité de la famille d'accueil
43

Brux., 30ème Ch. jeun. 24 novembre 2008, arrêt J/306/2008 (N° greffe 2008pj225 et N° parquet JEU 408/08).
Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 36, 2° de la loi du 8 avril 1965 – Décision de placement – Art. 53*ter* de la loi – L'ordonnance doit contenir un résumé des éléments touchant à la personnalité ou au milieu du mineur qui justifient la décision – Simple référence aux «*renseignements recueillis*» insuffisante – Nullité de l'ordonnance
43

Cass., 27 janvier 2010, R.G. n° P.09.1686.FR/1.
Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 12 de la Convention des droits de l'enfant et art. 46, al. 2 et 54*bis* la loi du 8 avril 1965 - Enfant âgé de moins de 12 ans – Enfant non cité à comparaître devant le tribunal mais représenté par l'avocat désigné – Opportunité d'entendre l'enfant relève de l'appréciation en fait des juridictions de la jeunesse
44

Brux., 30ème Ch. jeun., 11 octobre 2010, arrêt J/319/10 (N° de greffe 2010/PJ/182 et n° parquet 2010/VJ13/515.
Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Emploi des langues - Art. 62 de la loi du 8 avril 1965 et 16 de la loi du 15 juin 1935 concernant l'emploi des langues en matière judiciaire - Si le prévenu est domicilié dans l'agglomération bruxelloise, la langue de la procédure est soit le français ou le néerlandais selon que le prévenu a fait usage à l'instruction –ou à défaut de celle-ci à l'information- de l'une ou l'autre de ces langues pour ses déclarations – Art. 6 de l'ordonnance du 29 avril 2004 impose le respect de la langue familiale, en l'espèce le français – Il n'y a pas lieu d'ordonner le changement de langue
44

J.P. Zomergem - 29 décembre 2009
Administration provisoire - Déclaration de préférence pour une personne à désigner comme administrateur provisoire - Motifs sérieux de s'en écarter (art. 488*bis*, C.C.)
45

Cass. (2ème ch.) – 17 janvier 2012 (P.11.1650.N)
Compétence territoriale - Protection de la jeunesse - Résidence du parent qui a la garde - Changement de résidence en cours d'instance - Appel
45

Cour européenne des droits de l'Homme (5ème section) - 9 février 2012
Liberté d'expression - Distribution d'un tract homophobe dans une école - Condamnation pénale - Ingérence - Allégations graves et dommageables - Public influençable - Sanctions modérées - Pas de violation de l'art. 8 CEDH
45

Commission paritaire : 74797 - ISSN : 0775-0668 - Imprimé par Imprimeries Chauveheid, rue Saint-Laurent 1-3, B-4970 Stavelot.

tribune

Amendes administratives dès 14 ans : une rupture radicale avec le postulat de la protection de la jeunesse.

La ministre de l'Intérieur, **Joëlle Milquet**, envisage de déposer prochainement un projet de loi permettant aux communes de sanctionner les jeunes à partir de 14 ans via des amendes administratives.

Pour le moment, la limite d'âge est fixée à 16 ans. Avec cet élargissement du champ d'application des sanctions administratives communales (SAC) à un nouveau groupe de jeunes (les 14-16 ans), nous risquons de franchir un nouveau pas dans la stigmatisation de «la jeunesse d'aujourd'hui». Et ce alors que la législation actuelle pose déjà plusieurs problèmes fondamentaux en termes de sécurité juridique, d'égalité juridique et de statut juridique des mineurs. L'intolérance à l'égard des enfants et des jeunes est en augmentation constante : les enfants qui jouent sont considérés comme trop bruyants; les jeunes qui «traînent» dans la rue sont dénoncés comme une nuisance.

Près de 25 % des participants au Moniteur de sécurité belge déclarent que les jeunes qui flânent constituent un problème dans leur quartier. Par ailleurs, des études qui traitent directement du lien entre l'insécurité et les phénomènes de nuisance montrent que la simple présence de groupes de jeunes dans l'espace public est perçue comme une source de nuisance et participe au sentiment d'insécurité. Le fait d'abaisser l'âge limite à 14 ans n'y changera rien, bien au contraire. Le mot «nuisance» est de plus en plus souvent associé à la jeunesse. Mais quand on cherche une définition claire de ce mot, on constate que l'arbitraire règne en maître. La police et les communes alimentent le champ lexical du concept comme bon leur semble. Est-il question de comportements ou d'attitudes pénalement répréhensibles ? De quoi parle-t-on au juste ? Dans certains cas, faire quelque chose qui est considéré comme une nuisance n'implique même plus d'avoir causé du tort à quiconque. Les amendes pour nuisance sont, elles, considérées comme préventives aux yeux de leurs partisans.

Dans la pratique, ce qui est qualifié de nuisance par une commune, peut ne pas poser de problème pour une autre. Il existe parfois même des différences au sein d'une même commune. Enfin, les études montrent aussi que certains groupes de jeunes sont systématiquement visés par les sanctions. Nous ne sommes toutefois pas des naïfs qui plaidons pour l'impunité ! Quiconque commet un délit doit bien sûr être sanctionné, et c'est pour cela qu'il existe déjà un cadre juridique (le juge de la jeunesse). Mais les sanctions administratives communales ou «amendes pour nuisance» se trouvent dans une grande zone d'ombre. Il n'est pas établi clairement quels sont les comportements répréhensibles, ni qui est autorisé à intervenir.

Une autre question importante se pose : celle de savoir si les mesures présentées sont bien proportionnelles au «problème». Nous ne disposons que de peu de données précises sur cette question, mais, de l'information disponible, il ressort que le pourcentage des jeunes dans les statistiques sur les SAC est très faible. À Anvers, par exemple, il s'agit de 1,36 %. Dans le Brabant flamand, il ne dépasse pas 2 %. Cette information très limitée concernant l'application des sanctions administratives communales pour les mineurs - non seulement au niveau quantitatif, mais aussi en termes d'efficacité et de conséquences sociales - ne constitue pas une base suffisante pour justifier des mesures d'une telle portée. Pensons à cet exemple relaté il y a quelques semaines dans la presse : un jeune qui ne pouvait se retenir plus longtemps a décidé d'uriner derrière un buisson. Conséquence : une amende et une médiation.

Toujours selon leurs partisans, les amendes pour nuisance assureraient une réponse immédiate aux jeunes qui seraient ainsi tenus pour responsables de leurs actes.

Est-ce bien le cas ?

Le plus souvent, ce sont les parents qui paieront (ou devront payer) l'amende. En faisant porter la dette sur les épaules des jeunes, on ne questionne pas les causes structurelles des problèmes sociaux (absentéisme scolaire, chômage des jeunes). Et ces questions cruciales pour une amélioration de la vie en société ne seront pas réglées par le simple abaissement de l'âge limite des sanctions administratives communales à 14 ans.

Le projet de loi proposé par la ministre de l'Intérieur provoque aussi une rupture radicale avec la vision actuelle du droit de la protection de la jeunesse qui se fonde sur une majorité pénale fixée à 18 ans. Il y a bien l'exception du dessaisissement possible entre 16 et 18 ans, mais la conception dominante est que les jeunes de moins de 16 ans ne peuvent être jugés selon le droit pénal ordinaire.

Cette vision selon laquelle les mineurs ne sont pas considérés comme des mini-adultes, mais en fonction de leur spécificité propre, est notamment ancrée dans la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE). On vide ce principe de son sens, *de facto*, en faisant sortir, dans un premier temps, certains comportements du Code pénal ou en les qualifiant infractions mixtes, et, dans un deuxième temps, en permettant de rendre punissables ces comportements aussi à l'égard des mineurs de moins de 16 ans. En bref, si nous pouvons souscrire à la recherche de moyens pour freiner les comportements inappropriés en société, nous ne pouvons absolument pas accepter l'institutionnalisation d'une intolérance spécifique envers les mineurs.

C'est la raison pour laquelle nous nous opposons à un projet de loi qui serait en contradiction avec les droits de l'enfant, consacrés par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant qui a été ratifiée par la Belgique. Le gouvernement belge a été récemment entendu par le Comité des droits de l'enfant des Nations unies. Celui-ci s'est montré préoccupé par ce système et a demandé à notre pays d'évaluer la conformité des sanctions administratives avec la CIDE. Le législateur ne peut pas davantage ouvrir la porte à l'arbitraire en abaissant l'âge limite des sanctions sans avoir auparavant développé une définition légale des nuisances. La «médiation» qui est proposée pour protéger les mineurs concernés devrait également être davantage précisée. Dans la mesure où le cadre de celle-ci n'a pas été bien tracé, elle peut parfois se transformer en alibi. Toutes ces questions nécessitent une discussion approfondie et une consultation dans laquelle les jeunes eux-mêmes doivent être entendus.

Nous refusons d'accepter que les droits fondamentaux d'un groupe de personnes qui ne disposent pas encore du droit de vote puissent ainsi être foulés aux pieds, alors même que le problème auquel on entend remédier n'a pas été clairement défini.

Bernard DE VOS, Délégué général aux droits de l'enfant; Bruno VANOBBERGEN, Kinderrechtencommissaris; Alexis DESWAEF, Président de la Ligue des droits de l'homme; Denis LAMBERT, Directeur général de la Ligue des familles; la CODE - Coordination des ONG pour les droits de l'enfant

(Carte Blanche de *La Libre Belgique*, 26/01/2012)

Que voulons-nous faire de ce lieu appelé école ?



Partout, le constat est le même, implacable : l'école ne remplit pas sa mission. Elle reproduit les inégalités sociales et ne donne pas à tous des chances égales d'émancipation. Elle ne parvient pas à intégrer les objectifs nobles et ambitieux des Décrets Mission ou Discrimination. Une ancienne travailleuse d'un CEFA, observant les incursions de plus en plus fréquentes de la police à l'école, remarque aussi que l'école est devenue «*cet unique lieu où doit être parquée une jeunesse «*en danger*» de basculement vers la marginalité*». «*L'école chargée de l'éducation de cette jeunesse jusqu'à dix-huit ans se voit dès lors impliquée dans la mission implicite d'encadrer, d'occuper, et de garder «*ces traineurs de trottoirs»», analyse-t-elle. (…) «*Mais si l'école est devenue ce lieu d'empaquetage de jeunes errants, rien n'a été envisagé quant à la manière dont tout cela devait s'organiser ni sur le cahier de charge attaché à cette nouvelle mission. De manière globale, on peut dire que l'école n'a pas voulu de ces jeunes et que ces jeunes n'ont pas voulu de l'école en lieu et place du banc public*»[(1)].

Alors comment réinventer l'école du XXI[ème] siècle ? Comment la transformer pour qu'elle soit à la hauteur des défis sociaux d'aujourd'hui ? Des chantiers débutent un peu partout pour tenter de dégager des nouvelles perspectives. Des débats se nouent. Les projets d'écoles à pédagogie alternative, qui ont le vent en poupe, cristallisent des tensions. Elles sont porteuses de réponses innovantes, d'énergies nouvelles, d'un grand potentiel créatif. En même temps, certains craignent qu'elles échouent sur le terrain de l'égalité, alors que c'est sans doute un de ses plus grands défis. Le mouvement d'éducation permanente Changement pour l'égalité a récemment pris position à ce sujet : «*Qui souffre aujourd'hui objectivement le plus des dominations sociales, économiques et culturelles ? Certainement pas les enfants de familles qui font le choix d'écoles alternatives. C'est pourquoi nous voulons inscrire notre action pédagogique (et forcément politique donc) dans des écoles banales, des écoles de tous les jours, avec difficulté et humilité, là où il nous semble que notre action est la plus socialement utile*»[(2)].

Ce thème de l'école égale a également inspiré le Centre d'action laïque, qui vient d'entamer une campagne de sensibilisation à ce sujet. De son côté, la Ligue des droits de l'enfant poursuit sa réflexion sur l'école pour tous. Avec la Plate-forme pour l'accueil de l'enfant malade ou handicapé à l'école, elle organise une journée de réflexion pour «*rêver ensemble l'école de demain*». Dans son rapport Mineurs mal accompagnés, le Délégué général aux droits de l'enfant a, quant à lui, inscrit la scolarité comme un enjeu transversal et central pour permettre un «*bon accompagnement*» des jeunes en difficulté. Et puisqu'à l'horizon de cette école idéale, la Finlande est souvent citée en exemple, le *JDJ* vous propose un article de Sandrine Turkieltaub qui s'intéresse en détail à la façon dont la scolarité y est organisée.

Amélie Mouton

(1) *«Marijo, La police veut aller à l'école». À lire sur www.changement-egalite.be*

(2) *Isabelle Berg, Jacques Cornet, Françoise De Burges, Noëlle De Smet, Alain Desmarets, Thérèse Diez, Raoul Fontaine, Claudine Kefer, Irène Laborde, Stéphane Lambert, Miguel Lloreda, Michel Staszewski, Éric Vandenberg, Michèle Vleminckx et Pierre Waaub, «Pédagogie institutionnelle et pédagogie nomade, prise de position» publiée fin 2011 sur www.changement-egalite.be*

L'école égale : l'enseignement face au défi de l'inégalité

Dessiner les contours de «l'école laïque de nos rêves» : tel est le chantier auquel le Centre d'Action laïque et ses régionales se sont attelés pour 2011-2012, notamment à travers une campagne de sensibilisation autour de l'idée d'«école égale». Première étape de ce travail, la réalisation d'un rapport [1], par la Régionale de Liège, qui fait le point sur les inégalités dans notre système scolaire. Après avoir formulé une série de constats déjà connus (écarts entre communautés, entre élèves, entre écoles, selon l'appartenance sociale...) et analysé synthétiquement quelques causes de ces inégalités, il propose une réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre pour promouvoir une école plus égale (voir p. 7)

Ce n'est un secret pour personne, l'enseignement en Belgique, est un grand (re)producteur d'inégalités. S'appuyant sur l'enquête PISA 2009 [2], le CAL pointe ainsi une série de constats édifiants parmi lesquels on retiendra que notre enseignement est le plus inégalitaire des pays de l'OCDE. La Communauté française arrive ainsi en seconde position, derrière le Mexique, en ce qui concerne les différences entre les élèves les plus faibles et les plus forts. De même, s'il existe de très nombreuses «*bonnes écoles*» en Communauté française (elles accueillent 40 % des élèves de 15 ans), les autres, par contre, concentrent les élèves en difficulté tant au niveau socio-économique que cognitif. Sans surprise, notre enseignement fait encore le grand écart en ce qui concerne l'appartenance sociale des élèves : en lecture par exemple, le score des 25% des élèves les plus favorisés est de 563 points, celui des moins favorisés de 427 points, soit une différence équivalente à quatre années d'étude…

Échec et relégation

En terme d'échec scolaire, les chiffres sont tout aussi interpellant : dans les 10 % d'élèves les plus pauvres, 65% des jeunes francophones de 15 ans ont au moins une année de retard scolaire. Dans les 10% les plus riches, le chiffre s'élève à 17%. Le rapport rappelle ensuite la forte hiérarchisation de l'enseignement secondaire belge qui reste basé, dans les faits, sur une orientation par choix négatifs, les élèves en difficulté passant des filières les plus valorisées vers les moins valorisées, par exemple celles directement en rapport avec l'exercice d'une profession de type manuel. Il pointe également l'importance des inégalités de genre en soulignant la quasi-absence des filles dans les filières techniques et technologiques, leur présence minoritaire en sciences et en maths fortes et la forte polarisation qui caractérise l'enseignement professionnel et les CEFA. Au terme de cette énumération peu flatteuse, la conclusion est sans appel : «ces résultats témoignent de la faiblesse du système scolaire de la Communauté française, son impuissance à compenser (pire, il les amplifie !) les inégalités sociales de départ».

L'enseignement gratuit ?

Autre élément qui renforce les inégalités : le non-respect du principe de gratuité de l'enseignement, qui pourtant est inscrit dans la législation. Au niveau international, dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 26/1), la Convention des droits de l'enfant (article 28/1) et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 13/2). Au plan national, dans le pacte scolaire (article 12, § 1) et la Constitution (article 24, § 3).

Le décret Missions du 24 juillet 1997 (article 100) prévoit par contre quelques exceptions, notamment pour les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives, les photocopies distribuées aux élèves... Ces dernières rendent ainsi la gratuité toute relative, puisque les frais de déplacement, de matériel et d'activités extrascolaires obligatoires sont à charge des parents. Le rapport du CAL rappelle ici les estimations réalisées par la Ligue des Familles en 2011: pour l'année scolaire 2010-2011, la moyenne du coût scolaire pour un enfant atteint 1.057 euros en maternelle, 2.152 euros en primaire, 2.933 en secondaire et 7.928 euros en supérieur [3]. On peut imaginer les difficultés de certaines familles sachant que 18,5 % des enfants vivent, en Belgique, sous le seuil de pauvreté [4]. En plus de toutes les autres barrières, les limites financières des familles peuvent ainsi gêner l'accès à l'enseignement et influencer la poursuite des études au-delà de la scolarité obligatoire. Le rapport relève aussi que dans les cas les plus extrêmes, les frais de scolarité peuvent pousser certaines familles à se tourner vers l'enseignement spécial, car certains frais y sont moins élevés (transports gratuits, repas...)

Manque de moyens ?

Faut-il dès lors considérer que le problème du manque de moyens est à la racine du mal ? Sur ce sujet, le CAL se contente de relayer des avis divergents. Celui de Robert Deschamps d'abord, économiste aux Facultés de Namur, pour qui la part des dépenses publiques d'en-

(1) *Centre d'Action Laïque*, «L'école (in)égale. L'enseignement face au défi de l'inégalité», *2011, p. 49-55. Consultable sur le site de la campagne www.lecoleegale.be*

(2) *PISA 2009, 520 000 élèves issus de 75 pays ou régions, dont 34 pays membres de l'OCDE. EN CF, 3109 élèves de 15 ans dans 110 établissements. Le CAL précise que les résultats de l'enquête doivent être nuancés compte tenu du redoublement.*

(3) *Ligue des familles, «Coût de la scolarité en 2011», une enquête de la Ligue des Familles, 2011.*

(4) *Coordination des ONG des Droits de l'Enfant,* Pauvreté des familles et droits de l'enfant. Bilan de l'année européenne de lutte contre la pauvreté, *Bruxelles, 2011.*

D'importants phénomènes de ségrégation sociale et de développement inégal entre les établissements

seignement dans le PIB en Communauté française (un peu plus de 6 %) est supérieure à tous les pays industrialisés, sauf le Danemark, l'Islande, la Norvège et la Suède [5]. Dans cette perspective, le problème se situerait donc plutôt au niveau d'une utilisation inadéquate des moyens. Mais le rapport fait aussi écho à d'autres voix, en citant un texte de 2009 publié sur le site «*école démocratique*» [6]. Les auteurs y remettent en question le mode de calcul du PIB et sa fiabilité comme indicateur. Le PIB tient par exemple compte aujourd'hui du financement des retraites des enseignants, ce qui n'était pas le cas avant. De même, les comparaisons ne tiennent pas toujours compte des réalités nationales, comme la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans en Belgique. De ce point de vue, notre niveau de financement serait plutôt moyen au regard des standards internationaux.

Les causes du mal

Mais au-delà des constats et des questions de chiffres, le rapport propose aussi, assez brièvement, de revenir sur les causes des inégalités de notre système d'enseignement. Il rappelle les facteurs liés à l'environnement de vie, en s'appuyant sur la conception de l'inégalité sociale de Bourdieu (non sans avoir auparavant, en guide de précaution d'usage, dit que différentes conceptions s'affrontaient à ce sujet et en citant Raymond Boudon, un sociologue libéral). Il s'interroge sur ceux liés à l'action pédagogique : il n'y a pas seulement des chances inégales, mais aussi des traitements inégaux, qui s'opèrent parfois de manière inconsciente. Ainsi, l'effet «*Matthieu*», qui donne davantage à ceux qui ont déjà plus : les élèves qui réussissent mieux attireront ainsi spontanément plus l'attention du professeur.

Plus intéressant sont les facteurs liés à l'organisation même de l'enseignement. Il y a d'abord le fait que le système d'évaluation opère une fonction de triage au cours de laquelle les élèves plus faibles risquent systématiquement d'être lésés. L'usage du redoublement y est jugé totalement inefficace : il ne permet pas aux élèves de résorber leur retard, il les stigmatise et les réoriente vers des filières déconsidérées, ce qui peut les conduire au décrochage scolaire. De plus, il est parfois indépendant des acquis des élèves, certains pouvant réussir dans une autre classe avec le même bagage de connaissance. Ensuite, le rapport questionne profondément le système du libre choix de l'enseignement. Le fait que notre système scolaire soit bâti sur la liberté d'enseignement et le libre choix de l'école contribuent à renforcer une logique de quasi-marché. Cette situation engendre d'importants phénomènes de ségrégation sociale et de développement inégal entre les établissements scolaires. Ainsi, si les familles souhaitent toutes «*la meilleure école*» pour leurs enfants, elles ne sont pourtant pas toutes égales face à ce libre-choix. Ce dernier dépend de leur position sociale, de leur réseau de connaissance, des frais scolaires demandés et même des pratiques dissuasives de certains chefs d'établissement au moment des inscriptions. Les écoles ont tendance à prendre en compte les attentes socialement différenciées des parents et donc à choisir un public en conséquence à travers des procédures de sélection. «*Ainsi se créent des écoles homogènes sur le plan du recrutement (...) des individus présentant des caractéristiques communes sont regroupés dans une même classe ou dans une même école*».

Quelques mesures prises

Quelques dispositifs ont néanmoins déjà été mis en place pour tenter de remédier ces inégalités et le CAL en rappelle quelques-uns dans son rapport. Le décret Missions d'abord, qui propose des objectifs communs à tous les établissements d'enseignement et à tous les Pouvoirs Organisateurs, dépassant ainsi la seule logique de l'égalité des chances pour viser l'égalité des résultats. Le Contrat pour l'école adopté en 2005, avec ses dix priorités pour une école plus efficace et plus équitable, qui a à sa suite renforcé les impulsions données par le décret. La priorité 9, «*Non aux écoles ghettos*» entend ainsi favoriser la mixité sociale au sein des écoles, en s'appuyant sur deux leviers : la régulation des inscriptions et la différenciation du financement. Dans le premier cas, on connaît le sort des fameux décrets inscriptions, qui se sont enchaînés dans la tourmente et sans grand succès, pour tenter de contrer les éventuelles discriminations à l'inscription des élèves. Dans le second cas, il s'agit des politiques de type compensatoire qui ont été mises en place depuis 1998 avec le système de discrimination positive puis remplacé, depuis 2009, par l'encadrement différencié. La logique est toujours la même : affecter davantage de ressources aux écoles accueillant un public d'élèves socio-économiquement défavorisés.

Des chances égales d'émancipation

Cet aperçu des tentatives réalisées pour répondre à ce problème des inégalités de notre système scolaire donne en tout cas une bonne idée de la façon dont nos responsables politiques ont tenté de prendre en charge cette question. Il paraît évident que ces mesures sont loin d'être suffisantes pour que le vent puisse réellement souffler dans une nouvelle direction. C'est un peu l'éternelle question : ne vaut-il pas mieux penser le changement que changer le pansement ? Mais comment alors assurer à chacun des chances égales d'émancipation ? Le rapport du CAL, qui fait utilement le point sur la question de l'égalité sans pour autant prétendre être exhaustif (c'est en tout cas un bon manuel de sensibilisation et une bonne introduction pour ceux qui ignorent tout de la question et de ses enjeux, les spécialistes n'apprendront pas grand-chose), envisage à ce sujet quelques pistes de réflexions que le *JDJ* vous propose de lire ci-après.

Amélie Mouton

(5) *Il s'appuie sur des données de 2004*

(6) *Jean-Noël Delplanque, Jean-Pierre Kerckhofs, Nico Hirtt, Philippe Schmetz et Romy Aerts,* «Bilan et perspectives des politiques éducatives. D'une législature à l'autre», *2009. Voir www.skolo.org*

Des initiatives doivent être menées dès le plus jeune âge, dans le secteur de la petite enfance

École : quelles pistes pour assurer à chacun des chances égales d'émancipation ?

par le Centre d'Action Laïque [1]

Pour assurer à chacun des chances égales d'émancipation, le CAL propose de dégager et de combiner plusieurs stratégies. Les premières portent sur l'égalité des chances, les secondes sur l'égalité de traitement et les troisièmes concernent une plus grande équité dans les résultats. Elles s'intègrent ici plus particulièrement dans une réflexion sur le fonctionnement de l'école, l'impact de son système d'organisation sur la (re)production des inégalités, que ce soit à travers l'action pédagogique ou des facteurs plus structurels.

1. Des chances plus égales

Ces stratégies doivent, dans la mesure du possible, concerner les différences qui résultent de capital (financier et matériel, culturel, social ou humain) auquel les élèves peuvent faire appel dans leur environnement familial. L'école et, dans un sens plus large, le système d'enseignement, ne sont pas responsables de ces inégalités, mais peuvent partiellement y remédier. Des initiatives doivent être menées dès le plus jeune âge, dans le secteur de la petite enfance (crèches, ludothèques, consultations ONE notamment…), dans le travail avec les parents des milieux précaires (alphabétisation, associations de quartier..) et dans l'enseignement fondamental : le développement de partenariats sur le plan des activités parascolaires, du sport, des soins de santé… le dépistage précoce des difficultés, le soutien scolaire gratuit, la systématisation d'études dirigées, un meilleur financement des écoles de devoirs, le développement de relations positives entre l'école et les familles, l'avancement de l'âge de l'obligation scolaire… pour ne citer que quelques exemples.

L'élimination des obstacles matériels (frais scolaires) est un objectif prioritaire. Les propositions à cet égard sont multiples : limiter (voire supprimer) les exceptions définies par le décret Missions (rendre gratuites les activités extérieures à l'école notamment), contrôler l'application effective des règlements et circulaires relatives aux coûts scolaires, augmenter les subventions de fonctionnement de l'école, sensibiliser les écoles à cette question, encourager et promouvoir les pratiques positives et les mécanismes de solidarité, introduire le principe d'une facture maximale, établir un règlement, un code (avec des distinctions claires entre frais obligatoires et frais facultatifs, la discrétion dans la gestion des impayés, l'étalement des dépenses et des frais…)…

2. Un traitement plus égal au niveau de l'organisation

L'analyse des résultats des enquêtes PISA tend à montrer que les systèmes d'enseignement qui ont adopté la promotion automatique, un tronc commun jusqu'à 14 ans et la sectorisation (l'affectation à une école selon le lieu d'habitation) sont au moins aussi efficaces que les autres systèmes, tout en se montrant nettement moins inégalitaires.

2.1 Tronc commun, promotion automatique

On s'en doute, les systèmes d'enseignement, leur mode d'organisation sont très différents d'un pays à l'autre.

Les différents modèles [2]

Le modèle de séparation se caractérise par une séparation précoce entre différentes filières (enseignement général ou qualifiant) après l'école primaire. L'orientation se fait selon un système de cascade selon les performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire). On retrouve un tel modèle en Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse, Luxembourg et à un certain degré en Belgique et au Pays-Bas.

Le modèle d'intégration uniforme (France, Espagne, Portugal) conserve un tronc commun jusqu'à un certain âge. C'est principalement le redoublement qui fonctionne comme mécanisme de différenciation des élèves.

Dans le modèle compréhensif (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande), il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans. Une différenciation entre élèves est opérée

(1) *Extrait du rapport «*L'école (in)égale. L'enseignement face au défi de l'inégalité», *Centre d'Action Laïque, 2011, p. 49-55. Consultable sur www.lecoleegale.be*

(2) *Vincent* Dupriez, *cité dans* Fondation Roi Baudouin, L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande, *2009.*

Le mythe de la baisse de niveau ne trouve donc pas de fondement dans la littérature scientifique

au niveau des classes selon les performances par disciplines spécifiques (mais pas au niveau des écoles, il n'y a pas de filières différentes).

Le modèle d'intégration individualisé est surtout présent dans les pays nordiques (Danemark, Suède, Norvège, Islande). Il n'y a pas d'orientation précoce entre filières, le redoublement est rare et la séparation selon les niveaux de compétences peu pratiquée. Tous les élèves poursuivent leur scolarité pendant 9 ou 10 ans dans un même établissement sans transition entre le niveau primaire et secondaire. Ils y suivent une formation générale commune à tous; ce qui n'empêche cependant pas une différenciation poussée à l'intérieur d'une classe par le biais d'un style d'enseignement différencié (exemples : accompagnement individuel et travail en petits groupes différenciés). On parle également de modèle «*à structure unique*».

Selon les modes de gestion de l'hétérogénéité dans les systèmes éducatifs, le niveau de ségrégation n'est pas identique. Tous les systèmes éducatifs qui se caractérisent par un faible degré de sélection (qui évitent de regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes, en maintenant les classes ou les élèves les plus hétérogènes possible) sont plus équitables que ceux qui présentent un degré de sélection élevé (présence de taux de retards scolaires importants, de filières précoces, forte spécialisation du recrutement des écoles). Toutes les analyses des enquêtes PISA démontrent que les systèmes unifiés obtiennent de meilleurs résultats que les systèmes différenciés. De manière convergente également, on relève un lien entre l'ampleur des inégalités sociales et la durée du tronc commun : les inégalités sont d'autant plus marquées que le tronc commun est bref.

La suppression du redoublement ne constitue pas une panacée (il s'agit peut-être aussi de savoir comment le rendre utile). Elle permettrait cependant d'éviter les effets nocifs qu'il est susceptible d'engendrer et de préserver les élèves de milieu modeste des préjudices multiples liés à cette pratique. Elle contraindrait ensuite la communauté éducative à rechercher des solutions réellement efficaces pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage.

La création d'un tronc commun (un *cursus* uniforme jusqu'à l'âge de 15-16 ans) rendrait l'orientation précoce superflue et permettrait ainsi de faire reculer autant que possible une éventuelle orientation vers une filière de relégation. Quant à son contenu, il s'agirait de le préciser; une formation commune qui ne soit pas calquée sur la filière générale, préparant à l'ensemble des filières; une formation générale, technique (le travail technique et manuel), artistique (musique, arts plastiques, créativité…), sportive, une éducation à la santé, à la citoyenneté…. identique pour tous.

2.2 L'hétérogénéité ferait baisser le niveau des meilleurs ?

S'il est exact que la diversification de la population scolaire est source de difficultés, cette politique égalitaire ne s'accompagne pas d'une baisse de niveau. Il est possible d'être à la fois efficace et équitable. Les études [3] montrent que les classes de niveaux (le regroupement des élèves par classes homogènes) ne sont pas associées à des gains d'apprentissage supérieurs comparativement aux classes mélangeant les élèves de niveaux différents (à condition que la qualité de l'enseignement et les exigences soient maintenues égales dans toutes les classes).

Tout indique, en effet, que dans le contexte des écoles, ce n'est pas la composition de la classe en tant que telle qui est déterminante, mais le fait que la quantité et la qualité de l'enseignement et les attentes des enseignants diffèrent en fonction du niveau moyen des groupes. *«En somme, les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction, au détriment des élèves placés dans les groupes faibles. Cette 'dérive du curriculum' a pour conséquence un accroissement des différences initiales entre élèves. Les enseignants offrent ainsi inconsciemment aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer»* [4].

Ce qui nous renvoie à l'effet Pygmalion précédemment décrit. Le mythe de la baisse de niveau ne trouve donc pas de fondement dans la littérature scientifique [5] et les comparaisons internationales le montrent. La Finlande, par exemple, combine des moyennes élevées, la présence d'un groupe important de *top performers*, une proportion limitée d'élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal requis et des écarts entre les élèves issus de couches socio-économiques moins prononcés que dans d'autres pays.

2.3. La sectorisation

Le choix d'un établissement représente un enjeu social majeur dans la scolarisation des jeunes et la lutte contre la ségrégation. Afin de tendre vers l'égalité des acquis scolaires, il s'agirait de combattre, freiner, neutraliser l'agrégation et l'impact inégalitaire que celle-ci engendre sur les performances. Il s'agirait de mener des politiques volontaristes supprimant ou limitant le libre choix des parents et par conséquent la concurrence qui en découle.

2.4 Liberté de choix : ailleurs qu'en Belgique [6] ?

La totale liberté de choix des parents n'est partagée par presque aucun pays européen. Seuls l'Irlande et les Pays-Bas autorisent (et obligent donc) les parents à chercher eux-mêmes, sur le marché scolaire, une école pour leur enfant.

(3) *Voir à ce sujet (notamment) Marcel* Crahay, *«Pourquoi l'expérimentation en éducation ?»* , in Demeuse Marc et al., Vers une école juste et efficace, *De Boeck, 2005, pp.106-111.*

(4) *Vincent* Dupriez & Hugues Draelants, *cité par Marcel* Crahay, *«Pourquoi l'expérimentation en éducation ?»* , in *Marc* Demeuse et al., Vers une école juste et efficace, *De Boeck, 2005, pp.110.*

(5) *Seule une minorité d'études démontrent l'avantage des classes purement homogènes.*

(6) *Nico* Hirtt, Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, *Aden, 2009.*

Ailleurs, dans tous les autres pays d'Europe, existent des procédures régulatrices plus ou moins contraignantes. Dans certains pays – France, Grèce, Portugal, Norvège – il n'y a pas de choix, du moins pour ceux qui optent pour l'enseignement public : on leur désigne une école, d'autorité. Dans d'autres pays, les plus nombreux, une école est également attribuée à chaque élève, mais les parents peuvent obtenir une dérogation en fonction des modalités plus ou moins souples selon les pays. Enfin, il y a quelques pays - Espagne, Italie, Angleterre notamment - où les parents disposent d'une relative liberté de choix, mais dans un cadre réglementaire beaucoup plus strict que celui de la Belgique.

Plus la liberté de choix est grande, plus l'enseignement est inéquitable. Un récent rapport de l'OCDE [7] (2007) montre que les pays qui attachent le moins d'importance au critère de proximité dans l'affectation des élèves aux écoles sont aussi les pays où la ségrégation sociale entre écoles est la plus forte. Plus un pays accorde de l'importance au critère de proximité (par opposition au critère de libre choix sur un marché scolaire), plus faible est la ségrégation sociale dans son enseignement.

2.5 Ségrégation scolaire et ségrégation territoriale ?

La répartition de la population sur le territoire est marquée, de façon plus ou moins accentuée selon les cas, par les clivages sociaux. Certains quartiers sont plus riches que d'autres. Le regroupement des élèves dans les écoles selon leur origine sociale s'opère donc inéluctablement. Cette explication ne semble pourtant guère suffisante, puisque le marché du logement est tout autant, si pas davantage, soumis à la ségrégation dans d'autres pays.

En outre, on trouve, dans certains quartiers «*précarisés*», des écoles bien «cotées» dont la population scolaire est composée majoritairement d'élèves qui viennent d'autres quartiers plus riches. On connaît dans de nombreuses villes, des écoles situées l'une à côté de l'autre et dont la composition sociale est fort différente.



D'autres facteurs contribuent à regrouper les élèves par types cognitifs et indirectement par catégories sociales : l'existence d'écoles privées, le recours à l'enseignement spécial, la constitution de classes de niveau, le redoublement, l'orientation dans des filières différenciées… L'étude sur la ségrégation met cependant et avant tout l'accent sur la législation très libérale de notre pays en matière d'organisation de l'enseignement (liberté d'enseignement) et de choix d'école (libre choix de l'école).

L'adoption de ces trois mesures (le tronc commun, la promotion automatique et la sectorisation) contribue à accroître l'égalité en matière d'acquis, mais aussi s'avère conciliable avec une grande efficacité d'ensemble.

Les effets de cette organisation sont positifs. Le regroupement des élèves de même origine sociale au sein des mêmes écoles y est réduit de façon importante; le rendement pédagogique s'apparente à un nivellement par le haut (la moyenne générale est élevée et les bons élèves n'en pâtissent aucunement), la variance entre écoles et le pourcentage d'élèves faibles (et le niveau atteint par ceux-ci est au moins égal à ce que l'on observe ailleurs) sont minimes. En adoptant ces modalités d'organisation de l'enseignement, les pays se donnent un maximum de chances de rendre leur école juste et efficace.

2.6. La question des réseaux est-elle importante?

Même s'il existe des écoles «*élitistes*» et des écoles «*poubelles*» dans chacun des réseaux, l'école libre reste, toute proportion gardée, davantage choisie par les classes sociales supérieures. L'effet réseau officiel ou privé est cependant non significatif sur l'efficacité scolaire (les deux réseaux produisent des performances comparables quelle que soit l'origine sociale) et est peu significatif sur la ségrégation sociale (7% de la ségrégation sociale s'explique par le réseau d'enseignement). Ce constat fait dire à certains que la répartition inégale des élèves entre réseaux est moins un problème que la répartition inégale des élèves entre filières.

D'autres estiment, par contre, que la division de l'enseignement belge en réseaux est un élément important de notre quasi-marché scolaire. Elle exacerbe la concurrence entre établissements sco-

(7) *Nico HIRTT,* Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, *Aden, 2009, pp.72-74.*

Une hiérarchie entre les filières s'est imposée

laires, produit un effet de polarisation sociale, rend très complexe la mise en œuvre de politiques de régulation du marché scolaire (autonomie et liberté pédagogique des réseaux subventionnés) et est à l'origine de dépenses inconsidérées (non utilisées dès lors à la mise en place de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire par exemple).

Ainsi, si certains (les associations membres du CEDEP et l'APED notamment) revendiquent la constitution d'un réseau public unique, d'autres par contre insistent sur la nécessaire coopération entre les écoles et entre les réseaux, notamment au moyen des bassins scolaires [8].

2.7. La revalorisation de l'enseignement qualifiant

Beaucoup d'élèves se retrouvent dans l'enseignement qualifiant (technique et professionnel) par obligation, à la suite d'une série d'échecs dans l'enseignement général (ou via les attestations d'orientation). Une hiérarchie entre professions (manuelles / intellectuelles) s'est maintenue; une hiérarchie entre les filières s'est imposée… Clairement dévalorisé, il a aujourd'hui mauvaise réputation.

Depuis des années, nombreux sont ceux qui dénoncent une telle situation et demandent une revalorisation de ces filières, notamment par la mise en place d'un dispositif d'orientation positive, un équipement adéquat, une exigence en termes de compétences (et pas uniquement relative au métier enseigné).

3. Un traitement plus égal au niveau pédagogique

«Seule l'amélioration de l'enseignement dans les classes produit des résultats». «La plus grande source d'inégalité entre élèves est l'enseignant qui leur est attribué [11]».

Si une réforme structurelle de notre système éducatif s'avère indispensable pour lutter contre les inégalités à l'école, il est de plus en plus fréquemment avancé que celle-ci est bien souvent sans effet sur les pratiques au quotidien, dans les classes, et donc sur les apprentissages des élèves. Débattre des pratiques d'enseignement, de leurs effets sur les élèves, reste donc un enjeu crucial dans cette lutte contre les inégalités. Plusieurs axes d'action doivent être envisagés. À titre d'exemples (non exhaustifs) :

Le recrutement des enseignants (inciter les personnes les plus compétentes à le devenir); la formation initiale (en 4 voire en 5 ans ? universitaire ?) et continuée, les pratiques des enseignants (gestion de groupes hétérogènes, détection rapide des difficultés, techniques de remédiation, la compréhension des mécanismes pouvant expliquer les difficultés d'apprentissage, les dimensions «citoyennes» du métier…); le sens des apprentissages, la réforme des programmes scolaires (plus grande clarté, meilleure visibilité, niveau d'exigences plus élevé ?), les innovations pédagogiques ainsi que la question de l'évaluation et du redoublement; l'intégration de la philosophie et de pratiques prônées par les tenants des pédagogies actives et de l'éducation nouvelle; une redéfinition du temps et des conditions de travail (du temps libéré pour rencontrer les familles et les travailleurs sociaux, pour se former, pour faire équipe, pour évaluer les stratégies mises en place, un taux d'encadrement revu à la baisse…); les relations et la communication familles-école, les liens entre l'école et les associations de quartier; le climat scolaire (solidarité, respect, participation)

Les réseaux en chiffres

En 2007-2008 [9], en Communauté française, dans l'enseignement ordinaire, l'enseignement libre subventionné accueillait 49% de la population scolaire, l'enseignement officiel 51% dont 36,3% dans l'officiel subventionné et 14,7% dans l'enseignement organisé par la Communauté française.

Dans l'enseignement maternel ordinaire, le réseau officiel subventionné scolarise plus de la moitié des élèves (54,3%). Ce taux diminue faiblement dans l'enseignement primaire (48,9%). Dans le secondaire ordinaire, le réseau libre subventionné accueille 60% des élèves.

Pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé, le réseau de la Communauté française et l'officiel subventionné accueillent chacun un élève sur quatre et le libre un sur deux.

En Flandre, la plupart des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire suivent les cours de l'enseignement libre subventionné (68,28% pour l'année scolaire 2006-2007 [10]).

La Belgique est, après les Pays-Bas, le pays d'Europe où l'enseignement privé est proportionnellement le plus important. Dans la plupart des pays, 90% des élèves ou davantage fréquentent l'enseignement public.

(8) *L'objectif des bassins scolaires est de favoriser la coopération entre écoles de tous les réseaux au sein d'une entité géographique dans le but de réduire toutes les concurrences et rationaliser l'offre d'enseignement, surtout pour les filières techniques et professionnelles.*

(9) *Communauté française,* Indicateurs de l'enseignement 2009, *Etnic, 2009, pp. 76-77.*

(10) *Ministère flamand de l'enseignement et de la formation,* L'enseignement en Flandre. Aperçu succinct du paysage de l'enseignement en Flandre, *2008, p.15.*

(11) *MC Kinsey & Company,* Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, *2007.*

Les mécanismes prévus actuellement (discriminations positives, encadrement différencié) restent peu ambitieux

4. Des résultats plus équitables

«*Donner plus à ceux qui ont moins*». Si le fait de traiter de la même manière des individus très différents renforce les inégalités de départ, il s'agit dès lors de mettre en place, de renforcer des politiques d'éducation prioritaire en accordant des moyens supplémentaires aux établissements pour compenser la situation socio-économique et/ou culturelle moins enviable pour certains et ainsi assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. De telles mesures permettent d'accroître la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans ces écoles et ainsi de réduire les différences entre établissements. Les mécanismes prévus actuellement (discriminations positives, encadrement différencié) restent peu ambitieux. Il s'agit également de revoir les conditions de travail (moins d'heures, moins d'élèves), de recrutement, de formation, voire de rémunération des travailleurs en milieu populaire, dégager du temps pour le travail en équipe, la formation continuée, les rencontres avec les parents et le travail avec des partenaires [12].

bibliographie



La remédiation scolaire : une politique du sparadrap ?

La remédiation scolaire au secondaire ne permet pas de lutter contre les inégalités sociales. C'est la conclusion d'une étude menée par ChanGement pour l'égalité, produit parallèlement au rapport de la Fondation Roi Baudouin paru en 2011 sur le même sujet.[1] CGé dénonce sa fonction d'individualisation dans le parcours scolaire, même si la remédiation «*permet de garder une forme de cohésion sociale autour du projet de l'École, en maintenant l'espoir chez les jeunes et leur famille*».

Le mouvement d'éducation permanente s'interroge : de quoi la remédiation scolaire est-elle vraiment faite ? Permet-elle réellement de lutter contre les inégalités scolaires ? Par ailleurs, de plus en plus d'écoles de devoirs, payantes ou non, proposent d'accompagner les élèves pour faire face au travail scolaire et cela dès l'école primaire. L'externalisation de la réussite scolaire est-elle devenue la norme ? L'École n'a-t'elle pas la capacité d'assumer son objectif essentiel : faire apprendre tous les élèves ?

Si CGé rejoint, en première analyse, le constat de la FRB sur le fait que de nombreux enseignants déploient, au sein des écoles, de la créativité et de l'énergie au service des élèves en difficulté, elle dénonce cependant des discours qui pointent systématiquement la motivation, la responsabilité et l'autonomie de l'élève ainsi que la qualité de la relation pédagogique comme conditions nécessaires à la remédiation. «*Tous ces éléments, malgré leur pertinence, convergent pour forger une responsabilité individuelle de la réussite ou de l'échec et peuvent conduire à des sentiments d'impuissance ou de culpabilité*».

CGé regrette des pratiques de remédiation qui posent comme prérequis des attitudes qui devraient être les objectifs mêmes du travail de remédiation. «*Ceci a pour conséquence de rendre la remédiation principalement accessible aux élèves au capital culturel et social fourni. Par contre, les élèves issus de milieux moins favorisés risquent de ne pas en profiter faute de comprendre les apports, les attentes et les enjeux du système*». Pour lutter contre les inégalités, CGé insiste sur la nécessité de collectiviser la responsabilité des apprentissages. «*Les questions posées par la remédiation au secondaire renvoient à l'urgence et l'importance de mettre tout en œuvre pour que tous puissent entrer dans les apprentissages scolaires dès le fondamental*».

Sandrine Grosjean (coord.), «La remédiation scolaire. Une politique du sparadrap ?», CGé, décembre 2011. Rapport téléchargeable sur www.changement-egalite.be

(1) *Fondation Roi Baudouin, «La remédiation scolaire en Communauté française. Quelles pratiques en vue de réduire l'échec scolaire ? 48 écoles de la Communauté française échangent des expériences et se concertent sur une remédiation efficace», 2011. Téléchargeable en ligne : www.kbs-frb.be*

(12) *Les discriminations positives font néanmoins l'objet de critiques. Certains considèrent qu'on renonce ainsi à s'attaquer aux sources (aux causes) de la ségrégation scolaire, pour en traiter seulement les symptômes. Cette politique entérine les inégalités, prend acte de la ségrégation et organise le système en fonction d'elle. Elle conduit à accepter que les écarts se creusent de manière importante entre les extrêmes. Le risque de stigmatisation des publics ou des écoles cibles est également évoqué, renforçant ainsi la ségrégation sociale entre écoles. Désigné comme établissement «*difficile*», celui-ci sera «*fui*» par certains parents, ceux qui sont bien informés, qui disposent de la possibilité de choisir un autre établissement, qui attachent de l'importance à ce choix, c'est-à-dire le plus souvent les parents de milieux aisés. Enfin, l'efficacité de ces mesures reste très difficile à évaluer scientifiquement.*

Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?

par Sandrine Turkieltaub*

La célèbre enquête PISA, menée par l'OCDE, a révélé l'excellence du modèle éducatif finlandais, tant en termes de réussite globale que d'équité (très faibles disparités entre établissements et entre élèves). Depuis, de nombreux représentants officiels étrangers se sont précipités en Finlande, avides de recettes miracles. Or les rapports détaillés se succèdent, mais qu'en retient-on ? Au final, c'est la logique du supermarché qui prime, chacun s'emparant des éléments qui l'arrangent pour promouvoir ses propres idées [(1)]. Autant d'arbres qui cachent la forêt… Il est vrai que les voies de la réussite finlandaise ne sont pas facilement pénétrables. C'est donc à une vue d'ensemble qu'il faut s'atteler.

Un contexte local propice à la réussite ?

Cette irrésistible ascension de la Finlande ne serait apparemment pas due à un investissement démesuré dans l'éducation. La Finlande consacre proportionnellement quasi la même quantité de ses ressources à l'éducation que la Belgique, avec respectivement 6,1% du PIB (hors enseignement supérieur) et 6,02% du PIB [(2)].

Et l'argument des conditions soi-disant propices à la réussite ne tient pas la route: deux langues officielles, une population très dispersée sur un vaste territoire, une immigration hors Union européenne en hausse (ce qui n'est pas un problème en soi, mais qui requiert la mise en place d'une politique transversale favorisant la reconnaissance de l'altérité, le dialogue interculturel et l'intégration des nouvelles populations), des problèmes sociaux d'alcoolisme, de violence conjugale et de suicide (la Finlande a longtemps été le premier pays mondial) … pas de quoi favoriser la réussite de tous…

En revanche, un détour historique s'impose pour comprendre que le système éducatif finlandais n'est pas le fruit d'une tradition, mais d'une réforme en profondeur.

Le système éducatif a été totalement transformé par la coalition de gauche arrivée au pouvoir en 1996, qui a décidé de remettre en cause un système inspiré du modèle allemand, que l'on pourrait schématiquement résumer comme centralisé et plus élitiste. La réforme s'est poursuivie dans les années 1990, transférant encore plus de responsabilités aux municipalités.

Pour entamer ces changements drastiques, le gouvernement a agi avec circonspection, pendant 4 ans, recherchant le consensus et s'appuyant sur ceux qui allaient devenir les vecteurs de la réforme: les municipalités et les enseignants.

La réforme a institué un cycle unique, l'école fondamentale, composé de l'école primaire et du collège, a bouleversé les méthodes pédagogiques, en érigeant l'élève au centre des apprentissages, en prévoyant des soutiens spécifiques pour les élèves en difficulté; elle a aboli les classes de niveau et l'examen à la fin de l'école fondamentale, revalorisé le statut des enseignants et renforcé leur formation; mis en place la décentralisation de l'éducation au profit des municipalités; instauré la modularisation de l'enseignement secondaire général et revalorisé l'enseignement professionnel.



* *Rédactrice en chef adjointe,* Journal du droit des jeunes - Revue d'action juridique et sociale *(France).*

(1) Le ministre Luc Chatel, en visite en Finlande le 17 août 2011, s'il a relevé la personnalisation des parcours des élèves et le soutien aux élèves en difficulté, a surtout retenu l'autonomie poussée des municipalités et des établissements scolaires et l'implication des enseignants en dehors de leur temps d'enseignement, soit la dérégulation et les heures supplémentaires ou travailler plus pour gagner un peu plus (le ministre vient d'annoncer l'augmentation des salaires des jeunes enseignants). Pourquoi s'obstiner à ne pas relever, notamment, la formation des enseignants à la pédagogie…?

(2) Selon Eurosta 2007.

La réforme a institué un cycle unique, l'école fondamentale, composé de l'école primaire et du collège

Comment est organisée la scolarité ? À quel moment l'obligation scolaire commence-t-elle?

Avant la scolarité obligatoire

L'école maternelle n'existe pas en Finlande. Toutefois, une offre de prise en charge (crèches à partir de 8 mois et jardin d'enfants entre 1 et 7 ans) est présente sur tout le territoire, adossée à de nombreux professionnels (3 assistantes maternelles et 1 aide-ménagère pour 12 enfants entre 1 et 3 ans; 2 enseignants qualifiés, 1 assistante maternelle et 1 aide-ménagère et pour les enfants entre 3 et 7 ans).

L'école obligatoire ne commence qu'à 7 ans. Avant l'école primaire, les enfants ont la possibilité, mais non l'obligation, de suivre une année d'enseignement pré-primaire qui permet de préparer les enfants à la nouvelle étape. La loi précise que cette année pré-primaire s'inscrit dans le cadre de la petite enfance et non dans celui de l'école primaire.

Le passage en primaire est automatique, mais un test psychologique [3] est pratiqué pour vérifier que les élèves ont la maturité suffisante pour entrer à l'école fondamentale (primaire-collège). Si l'enfant n'est pas prêt, il reste un an de plus dans cette classe pré-primaire, ce qui est très rare.

L'enseignement dit fondamental

Il n'y a pas de hiatus entre l'école primaire et le collège en Finlande qui constituent un seul et même cycle d'une durée de 9 ans. De 7 à 16 ans, les élèves suivent l'enseignement dit fondamental. L'obligation scolaire dure jusqu'à la fin de l'école fondamentale.

Puis, à 16 ans, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité et s'orienter soit vers le lycée d'enseignement général, soit vers une école de formation professionnelle. Le passage d'un cycle à l'autre est conditionné par l'obtention de la moyenne.

Ceux dont les résultats sont trop faibles, pour être ensuite admis au lycée général ou à l'école de formation professionnelle, doivent suivre une 10ème année, pour rattraper le niveau nécessaire à la poursuite des études au-delà de l'enseignement fondamental. Cette année intermédiaire a pour finalité d'améliorer leurs résultats et leur permettre éventuellement de poursuivre leurs études. 96% des élèves continuent leur formation après l'enseignement fondamental.

Ensuite, filière générale ou professionnelle et enseignement modulaire

Le lycée, comme l'école de formation professionnelle, dure 3 ans. Toutefois, il est possible d'écourter la formation à 2 ans ou de l'allonger à 4 ans. L'élève est incité à choisir son rythme.

Les élèves doivent valider 75 modules. Un module contient 40 heures. 50 modules, définis par l'administration centrale (ministère de l'Education), sont obligatoires, 25 optionnels. Les cours facultatifs sont déterminés par les établissements eux-mêmes, contrairement aux cours obligatoires, qui, comme leur nom l'indique, s'imposent à tous.

Que les élèves optent pour la filière générale ou professionnelle, précisons qu'il y a des passerelles entre le lycée et la formation professionnelle, dans les deux sens. Combiner l'enseignement général et l'enseignement professionnel, tout comme se réorienter sont donc toujours possibles.

Ce système modulaire est adossé à un vivier de *tuteurs des études*, chargés de conseiller les élèves dans le choix de leurs modules optionnels, de les accompagner dans leur parcours individualisé.

Le baccalauréat ou le diplôme professionnel

Le bac couronne la fin du lycée, tandis que l'école de formation professionnelle est validée par un diplôme professionnel, à l'issue duquel les élèves seront suffisamment qualifiés pour rentrer directement dans le marché du travail.

Passer son bac implique de passer au minimum 4 épreuves obligatoires: langue maternelle et seconde langue officielle, langue étrangère, mathématiques ou humanités. En sus des matières obligatoires, l'élève choisit parmi des matières optionnelles.

La plupart des lycéens (filière générale) poursuivent leurs études à l'université.

Quels sont les objectifs et les principes du système scolaire finlandais ?

La loi finlandaise relative à l'école fondamentale énonce les objectifs généraux de l'école fondamentale. En voici une traduction non officielle. Nous commencerons par l'énoncé des objectifs:

«*Il s'agit d'amener les élèves à développer une culture humaniste, d'en faire des membres de la société éthiquement responsables et de les doter des connaissances et des compétences dont ils auront besoin dans la vie. L'instruction doit favoriser la culture et l'égalité de tous les membres de la société, ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves pourront participer activement à leur éducation et poursuivre ce processus de développement tout au long de leur vie.*

En outre, l'enseignement pré-primaire, partie intégrante de l'éducation de la petite enfance, a pour finalité d'améliorer la capacité des enfants à apprendre.

Enfin, l'objectif de l'éducation est de garantir l'égal accès à l'éducation sur tout le territoire national».

(3) *Précisons que ce test n'a rien à voir avec le dépistage précoce prôné par le ministre français, Luc Chatel, pour repérer, dès la maternelle, les enfants en risque de décrochage (octobre 2011).*

Il n'est pas défendu de noter les élèves avant, mais il est d'usage de ne pas précipiter la notation

Du côté des principes fondateurs du système éducatif finlandais, la loi finlandaise dispose que:

«*L'éducation doit être régie par un programme commun défini au niveau national, conformément à cette loi.*

L'éducation doit être dispensée en fonction de l'âge et des capacités de l'élève, afin de promouvoir une croissance et un développement sains chez l'enfant.

Ceux qui dispensent l'éducation doivent coopérer avec les parents ou responsables de l'élève».

On relèvera l'accent sur l'égalité, l'humanisme, l'éthique et la participation de tous, des élèves, comme des parents d'élèves. Il s'agit de corriger les inégalités socioéconomiques avant tout, de transmettre des valeurs (sans pour autant verser dans la moralisation) et de promouvoir le principe d'une éducation inclusive, à l'écoute des besoins de ses destinataires. Certains y verront sans doute une logique commerciale à l'œuvre où l'usager revendiquerait son droit à la fourniture d'un certain nombre de services. Il nous semble cependant qu'il s'agit ici de renforcer la cohésion sociale et de construire «*une école du quartier et non une école dans le quartier*» [(4)].

Le nombre d'élèves par classes est-il réglementé ?

La loi finlandaise ne limite pas le nombre d'élèves par classe. En pratique, les classes finlandaises accueillent 20 à 30 élèves par classe. La moyenne nationale se situe autour de 20 élèves par classe.

En revanche, les effectifs des classes dites spéciales, qui accueillent des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation (ces besoins sont évalués sur le fondement de tests psychologiques, sociaux et médicaux), ne doivent pas dépasser 10 élèves par classe.

Le nombre d'élèves par classe est déterminé par les budgets des municipalités, sachant que moins une municipalité perçoit d'impôts, plus les subventions que l'État verse aux municipalités sont importantes, système de redistribution qui permet de corriger les inégalités territoriales.

Un rappel historique nous montre que tout ceci n'est pas qu'affaire de démographie: la suppression des classes de niveau et l'avènement des classes hétérogènes, dans les années 1960 a entrainé une levée de boucliers chez les enseignants, qui ont alors négocié, en contrepartie, la diminution du nombre d'élèves par classe. Les municipalités ne sont pas revenues sur cet acquis, sans y avoir été pour autant contraintes par la loi.

Comment sont aménagés les rythmes scolaires finlandais?

La France est un des pays où le nombre d'heures est très important. Voici des données relatives au nombre annuel moyen d'heures d'instruction dans les établissements publics, issues du rapport «*Regards sur l'éducation 2011*» de l'OCDE (indicateur D1), présentées dans le rapport de l'Assemblée nationale sur les rythmes scolaires et dans la législation finlandaise. La Finlande figure dans le top 3 des pays imposant le moins d'heures de cours à leurs élèves.

Précisons, tout d'abord, qu'en Finlande, les cours durent 45 minutes.

Au niveau de l'école primaire, le volume d'heures d'enseignement obligatoire en Finlande est de 608 heures pour les élèves de 7 à 8 ans (2 premières années de l'école fondamentale), contre 926 en France. Pour les élèves de 9 à 11 ans, le volume d'heures atteint 683 heures de cours par an, contre 902 en France. En Finlande, le volume d'heures augmente avec l'âge des élèves, tandis qu'en France, il diminue entre 7et 9 ans (de 926 à 902). Entre 12 et 14 ans, les élèves finlandais doivent suivre 829 heures, contre 1 072 en France. Pour les élèves de 15 ans (9ème et dernière année de l'école fondamentale et niveau de 3ème en France), le nombre moyen d'heures d'enseignement obligatoire en Finlande est de 913 heures, contre 1 153 en France.

L'année scolaire finlandaise dure 38 semaines (36 en France), soit 190 jours, contre seulement 144 jours en France, pour un nombre d'heures bien supérieur, un grand écart qui différencie la France du reste des pays de l'OCDE.

En Finlande, le nombre d'heures par semaine augmente avec les niveaux. Pour les 2 premières années (7-8 ans), les enseignements sont répartis sur 11 cours, ensuite, pour les 2 années suivantes (9-11), les enseignements sont répartis sur 23 cours et pour les 2 suivantes (12-14), sur 24 cours et enfin, pour les dernières années de l'école fondamentale, les élèves finlandais doivent assister à 30 cours par semaine. En France, à l'école maternelle et primaire, les élèves passent 24 heures en cours, au collège, ils y passent entre 25 et 28 heures.

Les élèves finlandais passent près de 16 semaines par an en vacances: 11 semaines en été (de la mi-juin à la mi-août), 1 semaine en octobre, 2 semaines à Noël, 1 semaine en février et 4 jours à Pâques.

À l'école fondamentale, une journée d'école se présente ainsi: les cours commencent à 8 heures et se terminent entre 13 heures pour les élèves les plus jeunes (7-8 ans) et 14 heures pour les 9-11 ans. Le déjeuner dure 30 à 40 minutes, selon l'emploi du temps fixé par l'établissement scolaire.

Pour les élèves de moins de 12 ans, les établissements organisent des activités en après-midi (ateliers de musique, de théâtre, sport…), mais ceci est facultatif. Ce tableau idyllique ne doit pas masquer une faille: certains élèves se retrouvent livrés à eux-mêmes dans l'après-midi. Une transposition des rythmes scolaires finlandais en France demanderait une adaptation aux modes de vie des familles et la prise en charge obligatoire des élèves l'après-midi.

Comment les élèves sont-ils évalués ? Comment sont-ils notés?

Pour les élèves de moins de 12 ans (niveau 5 de l'école fondamentale), les

(4) *Voir S. Turkieltaub,* «Faire de l'école une plaque tournante des services offerts aux jeunes en difficulté et à leurs familles: une utopie ? Entretien avec Eric Debarbieux», JDJ *n°308, octobre 2011.*

Seule l'exclusion temporaire d'un cours ou de l'établissement est tolérée

notes sont bannies. L'évaluation des acquisitions des élèves existe bel et bien, mais elle n'est pas chiffrée pour les élèves de moins de 12 ans. L'évaluation consiste alors en une appréciation personnalisée, détaillée du travail de l'élève. L'évaluation est animée par un esprit très constructif et vise à encourager l'élève. L'auto-évaluation tient une place importante dans ce système.

Elle répond aux objectifs suivants (traduction non officielle d'un extrait de la loi relative à l'enseignement fondamental):

«*La finalité de l'évaluation des acquisitions des élèves est de guider et d'encourager l'apprentissage et de développer la capacité de l'élève à s'autoévaluer. Sont évalués, de différentes manières: l'apprentissage, le travail fourni et le comportement de l'élève. (…)*»

Au collège, à partir du niveau 5 (12 ans) de l'école fondamentale, les élèves sont notés deux fois par an: il y a une évaluation intermédiaire et une annuelle reportée dans le carnet de notes, qui sera remis après l'évaluation annuelle. La progression est évaluée en permanence, au moyen de tests faits par les enseignants.

La notation intervient au plus au niveau 8 (avant-dernière année de l'école fondamentale). Il n'est pas défendu de noter les élèves avant, mais il est d'usage de ne pas précipiter la notation. Toutefois, la loi indique que les deux modes d'évaluation peuvent être pratiqués côte à côte.

Quand des notes sont attribuées, elles s'échelonnent de 4 à 10. Par principe, les Finlandais refusent de descendre en dessous de 4 et donc de mettre un zéro, jugé trop décourageant et stigmatisant. Pour autant, si l'élève n'obtient que 4, le cours ne sera pas validé. Des examens de rattrapage seront alors prévus (pendant l'été).

La notation n'a pas pour finalité d'introduire une compétition entre élèves, mais de permettre aux élèves d'évaluer leurs propres progrès. Quoi qu'il en soit, l'élève et ses parents sont informés à l'avance des critères d'évaluation et, à leur demande, ils doivent recevoir des explications relatives à une évaluation dont les élèves ont fait l'objet.

Comment est dispensé le soutien scolaire ?

Un élève en difficulté d'apprentissage peut bénéficier d'un soutien scolaire personnalisé. La remédiation est prodiguée soit pendant les heures de classe, soit en dehors. Les assistants d'éducation sont chargés d'assister individuellement (ou en petit groupe) les élèves ayant des difficultés, pendant les heures de classe et travaillent en coopération avec les enseignants. Ces assistants exercent cette mission à plein temps, sans avoir à cumuler de mission de surveillance à l'égard des élèves. Les assistants peuvent par ailleurs être affectés à un élève, en cas de handicap nécessitant un accompagnement permanent.

Les assistants d'éducation sont souvent des étudiants se destinant au métier d'enseignant. *A minima,* ils sont détenteurs du baccalauréat.

Si les séances de remédiation ne suffisent pas à faire progresser l'élève, ce dernier bénéficiera alors d'une éducation dite spéciale, à temps partiel, en articulation avec le cadre général applicable à tous. Les professionnels qui accompagnent les élèves dans ce cadre sont diplômés.

S'il s'avère que ce programme à temps partiel est encore inadapté, l'élève rejoindra une classe dite spéciale, à temps plein, qui lui prodiguera un enseignement au plus près de ses besoins en termes de développement, en s'appuyant sur ses potentialités et en renforçant son estime de soi. Si l'élève ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés dans le programme général, un plan éducatif individualisé sera élaboré pour lui. L'inclusion est le principe fondateur de cette organisation, qui reçoit néanmoins une exception, dans les cas d'élèves souffrant d'un handicap (physique ou psychique) trop lourd ou de troubles trop aigus. Ces élèves sont alors accueillis dans des institutions spécialisées.

Le redoublement existe-t-il en Finlande ?

Le recours au redoublement, quoique possible, reste marginal en Finlande. Un élève ayant des résultats inférieurs aux résultats exigés pour passer au niveau supérieur, au sein de l'école fondamentale peut se voir accorder le droit de poursuivre, s'il est jugé apte à relever le défi des apprentissages de l'année suivante.

Les parents ou responsables de l'enfant ont la possibilité d'être entendus et d'exercer un recours contre la décision de redoublement. Si l'appel n'aboutit pas, les parents pourront saisir l'administration d'État de l'échelon régional, en vue de faire rectifier l'évaluation.

Qu'en est-il des devoirs à la maison ?

Les enseignants finlandais donnent des devoirs à faire à la maison. Lorsque les enseignants s'abstiennent, les parents appellent l'école pour protester, y voyant un signe de laxisme ! Toutefois, il ne s'agit pas d'externaliser les tâches non faites en classe, mais de consolider l'apprentissage fait en classe.

Quelles sont les matières enseignées durant l'enseignement fondamental ?

Les matières obligatoires sont fixées par le ministère de l'Éducation, tandis que les établissements peuvent déterminer librement l'offre de cours facultatifs. Voici la liste des matières obligatoires durant l'enseignement fondamental:

- Langue maternelle et littérature: il peut s'agir du finnois; ou du suédois, seconde langue officielle; du saami (langue parlée par la population autochtone de Finlande); ou du romaani (langue parlée par la population rom de Finlande); ou encore d'une autre langue (selon la langue maternelle de l'élève);
- Langue nationale: les élèves qui n'ont pas choisi le finnois en langue maternelle optent ici pour le suédois (seconde langue officielle);
- Langue étrangère A; langue étrangère B;

La liberté pédagogique de l'enseignant ne doit pas être entravée

- Mathématiques;
- Connaissance de l'environnement;
- Biologie et géographie;
- Physique et chimie;
- Éducation à la santé (nouveau depuis quelques années);
- Religion ou éthique (au choix);
- Histoire et sciences sociales;
- Musique et arts plastiques;
- Éducation physique;
- Travaux ménagers;
- Orientation pédagogique de l'élève (nous y reviendrons dans quelques paragraphes).

Notons que l'orientation fait l'objet d'un cours collectif distinct, animé par un conseiller d'orientation.

Au programme des élèves de 5ème figurent beaucoup de travaux pratiques et d'«*arts ménagers*». Les garçons, comme les filles, sont initiés à la couture, au travail du bois, etc.

Exclut-on les élèves qui «*posent problème*» ?

Non. Seule l'exclusion temporaire d'un cours ou de l'établissement (3 mois au maximum) est tolérée, dans les cas de graves perturbations.

La mobilisation des établissements contre toutes les formes de harcèlement, que pourraient subir un élève dans le cadre scolaire, est énoncée dans la loi, sous la forme d'un droit à un environnement d'apprentissage sécurisant. Ce droit n'a pas pour corollaire l'exclusion, mais l'obligation pour l'établissement de traiter le problème.

Quelles sont les méthodes pédagogiques employées ?

L'encouragement de l'élève et la prise en compte de ses besoins sont au cœur des pratiques pédagogiques, empreintes de constructivisme (partir des potentialités de l'élève).

Les méthodes choisies doivent cependant répondre à des objectifs précis:

- susciter le désir d'apprendre;
- prendre en compte l'apprentissage à la fois comme processus et comme finalité;
- motiver les élèves à travailler avec détermination;
- favoriser la formation de connaissances organisées, l'apprentissage de compétences et la mise en pratique de ces compétences;
- développer des compétences permettant d'acquérir, d'appliquer et d'évaluer des informations;
- encourager l'apprentissage par les interactions entre élèves;
- promouvoir la capacité à coopérer de manière constructive et le sentiment de responsabilité envers autrui;
- développer la capacité à être acteur de son propre apprentissage, de l'évaluation de son apprentissage et de la recherche de retours auprès des autres, dans un but réflexif;
- accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur apprentissage et de leurs possibilités d'affecter eux-mêmes leur apprentissage;
- développer les stratégies d'apprentissage des élèves et leurs compétences, afin qu'ils puissent les réutiliser dans de nouveaux contextes.

Comment l'école accompagne-t-elle l'orientation des élèves ?

On retiendra que l'orientation est prise très au sérieux en Finlande, au point de faire l'objet d'un cours, obligatoire dans les classes 7, 8 et 9 (ce qui correspond à nos 5ème, 4ème et 3ème), dispensé une fois par semaine.

Rappelons l'importance de l'orientation des élèves, sachant qu'il existe une corrélation entre absentéisme scolaire, décrochage scolaire et mauvaise orientation (voir dans JDJ-France n° 308 (2011), p.27 et ss., S. Turkieltaub, «*Pour les collégiens décrocheurs: la 'cellule absentéisme' de l'Inspection académique du Val-de-Marne. Entretien avec Michèle Becquemin*»).

Le conseiller d'orientation dispense le cours d'orientation et est aussi en charge des entretiens individuels d'orientation.

Dans l'enseignement secondaire, des tuteurs apportent des conseils en orientation aux élèves, à raison d'un conseiller à plein temps pour 200 élèves.

Quel pilotage pour l'éducation en Finlande ? Comment conjuguer décentralisation et égalité ?

L'organisation du système scolaire finlandais se caractérise par sa forte décentralisation administrative. L'administration centrale élabore le programme national, sur la base du cadre légal. La mise en œuvre des objectifs nationaux incombe aux municipalités. L'autonomie n'est *a priori* pas un gage d'égalité et pourtant ces deux principes semblent se combiner harmonieusement en Finlande.

Un des corollaires de l'autonomie est la liberté laissée aux établissements scolaires à la fois dans le recrutement des enseignants et dans l'organisation et les méthodes de l'enseignement. La liberté pédagogique de l'enseignant ne doit pas être entravée.

À tous les niveaux du système scolaire, on met l'accent sur les interactions et le développement de partenariats entre les différentes strates de l'administration et entre les établissements avec les autres acteurs de la société.

Ce sont les municipalités qui déterminent le degré d'autonomie des écoles, qui peuvent fournir les services de formation qu'elles choisissent, sous réserve de fournir les enseignements de base définis par la loi.

L'établissement scolaire a la faculté, mais non l'obligation, d'instituer un conseil d'école. Il est composé de parents d'élèves (3 à 5), de représentants des enseignants, de représentants des

On postule que l'intégration passe par la reconnaissance de la culture d'origine des nouveaux arrivants

autres personnels de l'école, de représentants des élèves, qui ne sont toutefois pas présents lorsque des cas individuels d'élèves ou d'enseignants sont évoqués. La ville n'est pas représentée au sein du conseil de l'école. Le conseil d'école a la responsabilité du budget de l'école, de l'organisation du travail et de l'enseignement, du développement de l'établissement et du suivi de la qualité de l'enseignement. En dernier ressort, c'est au principal du collège qu'incombe la responsabilité du budget global pour l'année. Il paie tant les salaires des enseignants que les aliments qui serviront à préparer les repas de la cantine.

Selon quelles modalités l'évaluation est-elle organisée ?

En premier lieu, l'évaluation est interne. C'est au conseil d'école que reviendra le suivi de la qualité de l'enseignement. Toutefois, notons que le conseil d'école n'est pas obligatoire. De manière générale, c'est la municipalité qui est responsable du suivi de la qualité des enseignements, via un conseil ou une commission, composée de représentants élus parmi les citoyens.

Le dispositif repose sur l'auto-évaluation et sur l'évaluation pratiquée par les municipalités. La Finlande est un des rares pays qui n'a pas institué de corps d'inspection d'État. Toutefois, l'évaluation externe existe aussi, sous la forme de supervision nationale (et régionale dans une moindre mesure) exercée par le Conseil national de l'éducation et le Conseil national d'évaluation de l'éducation, organes indépendants rattaché au ministère de l'Éducation.

Les enseignants: quelle formation, quel statut, quelles missions et quel nombre ?

Les enseignants sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau bac + 5. La formation inclut des stages pratiques dans les classes. Durant leur formation, les étudiants qui se destinent à l'enseignement font l'apprentissage des techniques de communication et de transmission.

La carrière d'enseignant connaît un engouement important en Finlande. Les universités peuvent sélectionner les candidats les plus motivés, ce qui contribue au succès du système éducatif finlandais. Les enseignants sont ensuite non pas affectés à un établissement scolaire par la municipalité, mais sélectionnés directement par les établissements scolaires.

Quand un enseignant est sélectionné par un établissement scolaire, il est engagé en CDI pour une période d'essai de 6 mois. Il peut rester en poste jusqu'à la retraite. L'État n'intervient ni dans la sélection des enseignants, ni dans la sélection des principaux de collège.

Ce mécanisme pose la question des critères de recrutement: l'excellence des résultats et/ou l'adaptation au contexte local ? Curieusement, si les méthodes pédagogiques ne reposent pas sur la compétition entre élèves, en revanche, le recrutement des enseignants pourrait bien être imprégné de cet esprit de compétition.

Les enseignants sont libres de choisir leurs méthodes pédagogiques. Les Finlandais pensent qu'on a tout à gagner en faisant confiance aux acteurs territoriaux.

La société finlandaise accorde une place prépondérante à l'éducation qui fait l'objet d'un consensus très large au niveau national. Le métier d'enseignant suscite beaucoup de respect de la part des parents, de la société.

L'école parvient-elle à assurer l'accès à l'éducation pour tous ?

L'accès à l'éducation est garanti à tous, quelle que soit la situation familiale ou l'origine de l'élève. Ce ne sont pas de vains mots, puisque absolument tout est gratuit: des manuels, en passant par les fournitures scolaires, jusqu'aux repas à la cantine (de quoi faire grincer des dents des parents français, dans un contexte où des municipalités refusent l'accès des cantines aux enfants dont les parents sont chômeurs, notamment), de même que les services de santé et les soins dentaires, les excursions et les sorties scolaires. La carte de transport est gratuite si le trajet est long. Le soutien scolaire est gratuit.

À la question «*le milieu socio-économique des élèves affecte-t-il leurs performances ?*» (compréhension de l'écrit) posée par l'OCDE (indicateur A5) [5], on s'aperçoit que la Finlande affiche un score inférieur d'environ 7 points à la moyenne des pays de l'OCDE, tandis que la France affiche un écart supérieur de plus de 10 points (PISA).

Certes, le terme de performance se prête à controverse, de même que le rapport OCDE 2011, qui sous couvert d'un langage neutre et de mesures objectives, prône l'idéologie libérale, comme l'a montré Etienne Douat [6] il n'en demeure pas moins qu'en termes de résultats scolaires, la corrélation entre milieu socio-économique et réussite est bien plus forte en France qu'en Finlande.

Comment sont accueillis les élèves nouvellement arrivés ?

Outre l'organisation de cours en finnois (ou suédois) à destination des élèves nouvellement arrivés (issus de la migration), l'enseignement de sa langue maternelle est un droit en Finlande, si bien qu'il suffit d'un seul élève pour qu'une langue soit enseignée en tant que langue maternelle.

S'agissant des cours de religion (qui font partie du cursus, sauf à choisir le cours d'éthique), il faut cette fois 3 élèves souhaitant recevoir l'enseignement dans

(5) «Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE», *OCDE, page 94. Rapport téléchargeable : http://www.oecd.org/document/35/0,3746,fr_2649_39263238_48645475_1_1_1_1,00.html. (par thème) ou dans son intégralité: http://www.oecd.org/dataoecd/61/1/48631602.pdf*

une même religion pour que le cours soit mis en place.

En Finlande, on postule que l'intégration passe par la reconnaissance de la culture d'origine des nouveaux arrivants. Il s'agit là bien d'un choix idéologique et non d'une évidence liée à des facteurs démographiques, même si la question du coût de ce dispositif risque d'être posée avec l'augmentation de la population immigrée en Finlande.

Au vu de tous ces éléments, on a le sentiment que la Finlande a su adapter son système éducatif à la massification scolaire, contrairement à la France, qui semble avoir quelque peu perdu la mémoire de siècles de culture humaniste, durant desquels elle s'est pourtant abreuvée d'écrits sur l'éducation, légués par les philosophes des Lumières français et européens, établissant, dès le XII[ème] siècle, la nécessité de susciter la motivation chez l'élève (voir P. Gumble, *On achève bien les écoliers*, Grasset, 2010 (chapitre «*Il faut que nous abandonnions cette mentalité*»). Faudrait-il que nous retournions en cours d'histoire ?

Nos sources

Débat organisé par l'Institut culturel finlandais, le 12 octobre 2011;

Entretien avec Jukka Kuittinen, Principal de l'école fondamentale de Saarnilaakso de la ville d'Espoo, le 15 octobre 2011;

Loi relative à l'enseignement fondamental (en finnois: Perusopetuslaki 21.8.1998/628; en anglais: Basic education Act 628/1998);

Programme national de l'enseignement fondamental 2004 (en anglais: «*National Core Curriculum for Basic Education 2004*» du Conseil national de l'éducation);

«*Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande du 7 au 9 septembre 2009*», n°399, Sénat, 7 avril 2010;

«*Résultats du PISA 2009: synthèse, OCDE*»;

Rapport «*Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE*»;

«*Rapport d'information en conclusion de la mission sur les rythmes de la vie scolaire*», Assemblée nationale n°3028, 8 déc. 2010;

Rapport «*Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*», Bull. Acad. Méd., 2010, Tome 194, n°1, p.107-122;

Rapport «*Organisation of the educational system in Finland 2009/2010*», Eurybase Finland, Commission européenne;

Paul Robert, *La Finlande: un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, ESF, (2[ème] édition) 2009;

«*En visite en Finlande, Chatel prépare la rentrée et 2012*», I. Ficek, Les Echos, 18 août 2011;

«*L'école rêvée de Luc Chatel*», M. Baumard, Le Monde, 20 août 2011;

«*Nokia, suicides et meurtres: la Finlande est-elle vraiment au top ?*», par Hanna Haapakoski (traduction: Tanguy Bambier) Cafebabel.com, 24 août 2010.

PISA

«*PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006 et en 2009. La prochaine collecte est prévue pour 2012*».

Pour en savoir plus : http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html

Il faut préciser une particularité de PISA: peuvent s'inscrire aux tests et être classés non seulement des États, mais aussi des entités non souveraines désignées par PISA par le terme «*économies*». Tel est le cas de la région de Shanghai, en Chine. Rappelons que les analyses s'appuient sur une logique de «*performance*» (pour reprendre les termes employés) toute économique. On parle même de «*rendement de l'éducation*».

Les résultats de l'enquête PISA 2009 sont toujours aussi édifiants. Au classement général «*Comparaison des performances des pays et des économies*», la Finlande occupe la 3[ème] place après Shanghai et la Corée du Sud, si bien que l'on peut considérer que la Finlande est le 2[ème] pays le plus performant de l'OCDE. Et bien au-dessus de la moyenne des pays l'OCDE.

Au regard de la compréhension de l'écrit, de l'acquisition de la lecture, la Finlande caracole au sommet du classement, en 3[ème] position, après la Corée du Sud et la région de Shanghai. Les Finlandais s'enorgueillissent de ce classement, en soulignant que ceux qui la dépassent dans le classement pratiquent une sélection à l'entrée de la primaire, contrairement à la Finlande, qui est donc 1[ère] du classement, en fin de compte ! et la France… est proche de la moyenne de l'OCDE, mais en dessous.

Au regard de la culture scientifique des élèves, la Finlande arrive en 2[ème], après Shanghai, et s'impose donc comme le 1[er] pays dans le classement. En mathématiques, la Finlande n'est pas en tête, mais a obtenu un score nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Sur l'incidence du milieu socio-économique duquel sont issus les élèves sur les résultats scolaires, la Finlande est le 2[ème] pays le moins impacté après le Canada. Sur les écarts de niveau à l'intérieur d'une même classe ou entre établissements, la France est en tête, avec des disparités très fortes, tandis que la Finlande compte parmi les pays les moins concernés.

L'égalité formelle se traduit également par une égalité réelle. La synthèse des indicateurs PISA de l'équité de l'éducation le confirme, la Finlande arrivant 2[ème], juste après la Corée du Sud, qu'elle talonne. La France, en 18[ème] position, n'obtient que 496 points, contre 536 pour la Finlande. Au regard de la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et la «*performance*», la Finlande fait 8 points, tandis que la France fait 17 points.

(6) *E. Douat, «*Le rapport 2011 de l'OCDE sur l'éducation, un manifeste pour une école 'rentable'*» ?, blog de Laurent Mucchielli, 10 octobre 2011, http://www.laurent-mucchielli.org/index.php?post/2011/10/10/Le-rapport-2011-de-l%E2%80%99OCDE-sur-l-education%2C-un-manifeste-pour-une-ecole-rentable*

L'école de demain. Rêvons-la ensemble.

Le 17 mars prochain, ***la Ligue des Droits de l'Enfant et la Plate-forme pour l'accueil de l'enfant malade ou handicapé à l'école organisent une journée de réflexion sur le thème de «l'école pour tous, de l'utopie à sa construction». Leur objectif : lancer un chantier participatif pour permettre aux familles, aux professionnels de l'école, de l'intégration, de la santé, mais également de la formation, de dire quelle École ils veulent pour les enfants du XXI^{ème} siècle.***

L'école d'aujourd'hui ne remplit pas sa mission. Elle pratique la sélection, l'orientation forcée et engendre l'abandon scolaire. Chaque année, 60 000 élèves redoublent, 17 000 sont orientés vers des filières dont ils ne veulent pas, 20 000 abandonnent sans être diplômés et 4 000 sont exclus. Elle n'accueille pas tous les enfants. De nombreuses familles ne trouvent pas d'école qui accepte d'inscrire leur enfant porteur de handicap ou de pratiquer une pédagogie adaptée aux besoins; des enfants porteurs de troubles comportementaux sont renvoyés et déscolarisés. Elle ne respecte pas les textes légaux. Les Décrets Missions, Discrimination et Intégration restent des vœux pieux. L'échec scolaire est un drame pour trop d'enfants. Elle ne forme pas correctement ses enseignants. Elle ne permet ni d'appréhender les besoins spécifiques ni de remédier aux difficultés d'apprentissage.

Construire ensemble l'école de demain

La Plate-forme pour l'accueil de l'enfant malade ou handicapé à l'école lance un chantier participatif. Il nous paraît important de permettre aux familles, aux professionnels de l'école, de l'intégration, de la santé, mais également de la formation, de dire quelle École ils veulent pour les enfants du XXI^{e} siècle. Aujourd'hui, et malgré le décret de 2009, de nombreux jeunes atteints de maladies graves et de handicaps ne trouvent pas d'école qui accepte de les intégrer ou de les réintégrer. Lorsqu'ils trouvent enfin une école accueillante, le chemin de croix n'en est pas pour autant terminé. L'échec scolaire les guette plus sûrement que les autres enfants avec le risque d'orientation précoce.

Pourtant, ce n'est jamais une maladie ou un handicap que l'on intègre, mais un enfant! Un enfant porteur de difficultés d'apprentissage. Bref, des difficultés fort similaires à celles que présentent des enfants «ordinaires» dans des classes «ordinaires». S'il y a des différences, c'est en termes de sévérité du trouble d'apprentissage ou de présence simultanée de plusieurs difficultés d'apprentissage. Mais la richesse ne vient-elle pas de la différence ?

Chaque enfant «*ordinaire*» ou non est porteur d'un potentiel spécifique. Intégrer tous les enfants revient à permettre à tous ces potentiels de se développer. Toute éducation et scolarisation d'un enfant «ordinaire» ou non est un défi. Osons les défis ! Il faut donc créer l'École de la réussite pour tous : L'École qui met l'enfant au cœur des apprentissages, l'École qui remédie, qui individualise, l'École qui refuse le redoublement et l'orientation précoce. En un mot, l'École qui bannit l'échec.

L'École inclusive, c'est l'École pour tous et pour chacun. Une École qui accueille les enfants porteurs de différences se doit d'accueillir toutes les différences. Autour du projet central d'intégration, on ajoute une valeur universelle : l'accueil de tous. Ainsi, tous les enfants, toutes les différences, toutes les difficultés d'apprentissage trouvent leur place et ne sont plus exclus. Comment construire cette École ? Quelles valeurs citoyennes doit-elle porter et véhiculer ? Quelles pratiques pédagogiques doit-elle mettre en place ? Quels enfants doit-elle accueillir ? Quelles formations doivent avoir ses enseignants ? De nombreux acteurs ont déjà réfléchi à la question : enseignants, professionnels de l'intégration ou de la santé, parents ou enfants, représentants politiques, journalistes, C'est ensemble que nous construirons l'École Pour Tous et Pour Chacun, l'École du XXI^{e} siècle.

La journée sera introduite par Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des Droits de l'Enfant. Jean-François Delsarte du Cabinet de la Ministre chargée de l'enseignement obligatoire présentera ensuite un état de l'intégration scolaire et ses perspectives. Cinq équipes pédagogiques feront ensuite part de leurs expériences d'intégration scolaire. Un débat animé par Yves Robaey, Directeur de la catégorie pédagogique de la Haute Ecole P.H.Spaak, clôturera la matinée. Les ateliers de l'après-midi seront des ateliers participatifs. Ils n'auront qu'un thème : Quelle École Pour Tous voulons-nous ? Nous la rêvions séparément, construisons-la ensemble.

Infos : la journée aura lieu le samedi 17 mars, de 9 h 00 à 16 h 00, à l'école Normale Catholique du Brabant Wallon, Voie Cardijn 10 — 1348 Louvain-la-Neuve. L'inscription au colloque s'élève à 10 € (14 € sur place) et comprend le café, le repas de midi (sandwiche et boisson) et le verre de l'amitié. Sans repas de midi : 6 € (10 € sur place) Inscriptions par mail ou courrier à la Ligue des Droits de l'Enfant Hunderenveld 705—1083 Bruxelles. Tél : 02/465.98.92. Mail : liguedroitsenfant@gmail.com

Mineurs mal accompagnés

Certains jeunes, pris en charge dans un système d'aide, ressortent parfois plus abîmés qu'avant une intervention. C'est sur ce paradoxe qu'a voulu se pencher le Délégué Général aux Droits de l'Enfant dans un rapport intitulé «Mineurs mal accompagnés» et présenté au Botanique le 27 janvier dernier. Pour comprendre ce «mauvais» accompagnement, le Délégué général aux droits de l'enfant est parti à la rencontre de jeunes, qui se sont exprimés sur leurs expériences de vie, la manière dont ils se représentent l'accompagnement dont ils bénéficient et leurs recommandations en la matière.

«*Que ce soit dans le champ de l'aide à la jeunesse, de la santé, de l'enseignement, de l'accueil des étrangers, l'expérience montre que le système d'aide peine souvent à résoudre les difficultés rencontrées par les jeunes. Il arrive aussi que ce système engendre lui-même des difficultés supplémentaires pour les mineurs*». Pour mieux comprendre cette situation, l'équipe du Délégué Général aux Droits de l'Enfant a opté pour une démarche qualitative et a récolté la parole de jeunes dont elle gère les dossiers. Douze jeunes ont été sélectionnés en fonction des thématiques que le DGDE souhaitait aborder : les situations de mineurs étrangers non accompagnés, de mineurs porteurs de handicap, de mineurs ayant des difficultés scolaires, des jeunes délinquants vivant l'enfermement Leurs témoignages constituent la base d'un rapport de 70 pages, qui met d'abord en évidence les facettes et les dimensions transversales des mauvais accompagnements qu'ils ont rencontrés. Isolement, temporalité inadéquate, discontinuité des interventions sociales, accompagnement trop spécialisé ou insuffisant : les constats sont connus, mais les entendre de la bouche des jeunes qui les vivent leur donnent une force inédite.

La scolarité en question

La scolarité concentre de tels enjeux qu'elle a fait l'objet d'un traitement spécifique. Le témoignage de Joël sur la performance scolaire est ainsi assez éloquent : «*Je crois qu'une école qui rassemble des centaines d'élèves, ça devient une sorte d'industrie des points. C'est vraiment une préparation à la société qui est maintenant sur le thème de l'argent. On bosse pour avoir de l'argent. L'objectif dans cette société, c'est l'argent et l'objectif dans les écoles, c'est les points. J'ai l'impression que les points, c'est un peu une monnaie. Je vois ça dans chaque école où j'ai été, les 3/4 des gens qui étudiaient c'était pour avoir des points, ce n'était pas pour apprendre. Ils se tuaient la tête à étudier des trucs par cœur sans aucun intérêt. Tout ça pourquoi ? Pour avoir un 19,5 sur 20 et entendre :* «bravo, tu es un élève intelligent, tu iras loin dans la vie*». Putain, si c'est ça aller loin dans la vie, non merci. Bosser pour avoir des points, ou de l'argent pffffff, non. Les écoles, c'est pour apprendre, ce n'est pas pour les points».*

Du décrochage à la relégation, en passant par le sentiment d'être orienté vers des voies de garage, les jeunes esquissent ainsi l'image d'une institution maltraitante, incapable de les aider à surmonter les difficultés de vie qui parsèment leur chemin. Nadir, un jeune mineur étranger, raconte ainsi sa mise en échec scolaire. *«J'ai encore réussi mon année de deuxième générale. Je continuais à réussir avec des «*bien*» et des beaux points. Jusqu'au jour où, j'étais en troisième. On voit vraiment la différence dans mon bulletin car les trois premières périodes sur les sept périodes, il y a vraiment que des bons points et après, les quatre dernières périodes, le travail journalier et les examens de juin, c'est vraiment que du rouge et de la merde. Parce que ça m'a beaucoup fait chier ces papiers.»*

Le manque de sens

«*La prise en charge imposée est parfois perçue comme vide de sens par le jeune*», souligne le rapport. «*La plupart d'entre eux ne perçoivent pas le sens de certaines actions, de la multiplicité des prises en charge ou des sanctions qui leur sont infligées. ( ) Ce manque de sens a des effets sur l'estime de soi et provoque un sentiment d'abandon. Dès lors, certains mettront les prises en charge successives en échec*». Les dispositifs de prise en charge des jeunes délinquants, des IPPJ au centre fédéral fermé de Saint-Hubert, sont ici visés au premier plan. Pour Khaled, «*tous les jeunes qui sont passés en IPPJ ont des problèmes familiaux, des problèmes avec leurs parents, des problèmes à l'école, des problèmes de comportement. Il y a déjà un souci, mais si en plus de ça vous l'enfermez, ce n'est pas une façon de régler le problème. ( ) Vous en mettez un autre de problème, la haine du jeune est attisée*». Sentiment de peur et d'insécurité, difficulté à se projeter dans l'avenir, sentiment d'injustice, dévalorisation de soi, sentiment d'abandon : les réactions au manque de sens provoquent inévitablement une mise en échec de l'accompagnement.

Des institutions bienveillantes

Dan Kaminski, qui a accompagné cette recherche, l'a rappelé lors de la présentation au Botanique: si les situations décrites dans le rapport sont peu nombreuses et présentent des cas extrêmes, ce n'est pas pour autant qu'elles ne sont pas représentatives. Elles mettent le doigt sur les «*trous noirs de l'éducation*» et révèle une jeunesse «*qui connaît le monde, mais que le monde ne connaît pas*». «*L'accompagnement n'est pas indéfectible mais il le devrait*», a-t-il insisté. Bruno Humbeek, chercheur et travailleur psycho-social, a voulu quant à lui présenter une vision résolument optimiste des choses. «*L'évolution du mot accompagnement nous révèle ce qu'est aujourd'hui une institution (ou ce qu'elle devrait être) : non plus un lieu qui désigne le chemin qui doit être suivi, mais un espace où l'on soutient chacun sur la route qu'il a tracé lui-même*». Et de donner l'exemple de l'école : «elle devrait être un lieu bien-traitant, qui aménage des espaces où chacun prend du plaisir à apprendre et qui produit de l'étonnement. Elle devrait amener chacun à devenir ce qu'il est, malgré le déterminisme. En d'autres mots, elle devrait être une institution de résilience assisté». Et de donner cette image : «*on n'est pas mauvais en math, on est plus ou moins loin dans l'apprentissage*».

Face à ces constats, que faire ? Les jeunes ont formulé à ce sujet une série de recommandations. Les conditions pour un bon accompagnement sont à la fois structurelles (investir dans la petite enfance, améliorer la mixité à l'école, etc.), relationnelles (favoriser la participation du jeune, valoriser ses compétences, etc.), mais aussi inconditionnelles (créer des relations de confiance, organiser des dispositifs de prises en charge inconditionnels, non contraignants, de proximité).

Le *JDJ* vous propose de les retrouver en intégralité dans les pages suivantes : DGDE, «*Mineurs mal accompagnés. Donner la parole aux jeunes*», 2011. Téléchargeable sur http://www.dgde.cfwb.be

Les recommandations formulées par les jeunes

(extrait du rapport Mineurs mal accompagnés) (1)

Lors des entretiens, les jeunes ont émis une série de recommandations en vue d'améliorer l'accompagnement des mineurs qui vivraient un parcours similaire. L'analyse des recommandations recouvre deux types de discours: l'un qui répond formellement au statut de recommandation et l'autre qui témoigne d'une plainte devant les défaillances du «système», plainte dont nous pouvons déduire logiquement une recommandation pourtant non formulée comme telle. Les recommandations pour un bon accompagnement peuvent être scindées en trois types de conditions à promouvoir : des conditions structurelles, des conditions relationnelles et des conditions que, dans un clin d'œil, nous proposons de qualifier d'inconditionnelles.

1. Les conditions structurelles pour un bon accompagnement

Le mauvais accompagnement n'est pas qu'une question de qualité de travail des intervenants dont la responsabilité leur incomberait entièrement. Des projets sociétaux d'envergure doivent être entrepris si l'on veut répondre aux conditions structurelles sous-jacentes aux expériences des jeunes mal accompagnés : les suggestions concernent, sur un plan global, la prise en charge de la petite enfance et la mixité sociale et culturelle à l'école; elles s'attachent, en ce qui concerne l'intervention spécialisée, à l'amélioration de l'accessibilité des services, l'amélioration de l'information sur les procédures auxquelles les jeunes sont soumis et à la formation des professionnels.

1.1 Investir massivement dans la prise en charge de la petite enfance

Beaucoup de jeunes rencontrés situent le début de leurs difficultés à l'école primaire, voire plus tôt encore. Il est donc nécessaire d'investir massivement dans la prise en charge dès la petite enfance, que ce soit dans des crèches, à l'école maternelle, dans l'extrascolaire, les lieux culturels, sportifs La prévention doit ainsi occuper une place centrale et chaque enfant doit se voir reconnu un droit inconditionnel à l'accès aux structures adéquates dès sa naissance. *«J'ai fait jusqu'à ma cinquième primaire, dans la même école. Et en cinquième primaire, c'est là que cela à commencer à «*couaquer*», à coincer, parce que j'avais beaucoup de problèmes avec les camarades, avec mon institutrice que j'ai détestée, parce qu'elle se foutait de moi avec mes camarades».* [Sira]

1.2 Renforcer la mixité sociale et culturelle à l'école

Il est nécessaire de construire et de consolider un système scolaire ouvert à la mixité sociale et culturelle qui tienne compte des compétences et des talents de chacun en évitant la relégation précoce. Il est également important de modifier le décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé et subventionné par la Communauté française afin notamment que l'accès sans engorgement aux classes passerelles et au Conseil d'intégration soit garanti à un maximum de mineurs étrangers. «*Faire de la diversité une richesse*» est un leitmotiv qui doit animer tous les professionnels de tous les secteurs. Quelle que soit la diversité rencontrée, elle doit être reconnue, acceptée et partagée plutôt que niée et exclue. Les expériences encourageantes sont heureusement de plus en plus nombreuses et montrent que les structures qui apprennent à travailler ensemble sur les particularités de chacun obtiennent des résultats plus positifs, tant sur le plan collectif qu'individuel. *«J'ai été dans une super école où tout s'est super bien passé. Où il y avait plein d'origines différentes».* [Sira] L'intégration de mineurs porteurs d'un handicap au sein de l'enseignement peut être très positive. Les projets qui font leur preuve se multiplient chaque année, même s'ils restent encore trop souvent confidentiels. Ces pratiques nouvelles devraient être diffusées plus largement, car elles sont aussi porteuses de soutien pour les écoles qui hésitent encore à se lancer. *«J'ai donné des responsabilités aux enfants de la classe, je leur ai demandé s'ils étaient volontaires pour aider Christophe et ça les a grandis. Ils étaient fiers d'avoir des*

(1) *DGDE,* «Mineurs mal accompagnés. Donner la parole aux jeunes», *2011. Téléchargeable sur* http://www.dgde.cfwb.be

«Les éducateurs (...) : si tu es là, et que tu ne parles pas, ils vont te sortir «*les vers du nez*»

responsabilités. De dire qu'un jour l'un l'aide, que l'autre l'aide. Finalement, les enfants ont de sacrées leçons à nous donner». [la mère de Christophe]

1.3 Instaurer une meilleure accessibilité aux services d'aide

Un jeune préconise une réforme de la justice, plus proche des jeunes. *«Franchement ce que je veux leur dire c'est d'aller revoir leur justice quoi, parce que la justice avec les jeunes j'ai l'impression qu'elle est prête, j'ai l'impression que c'est comme si c'était rien du tout».* [Nadir] Le même souhaite que les mineurs étrangers non accompagnés bénéficient d'un encadrement plus adéquat. *«Ce que j'ai envie de leur dire aussi c'est pour des jeunes qui sont étrangers, faut vraiment les encadrer et tout ça parce que les envoyer dans des centres où ils resteront jusqu'à 18 ans et les expulser, ça sert à rien ça, absolument rien. Il faut leur offrir la possibilité parce qu'il y a vraiment des jeunes qui ont des potentiels».* [Nadir]

1.4 Instaurer une meilleure information sur les procédures

Conformément à l'article 17 de la Convention internationale des droits de l'enfant, certains jeunes souhaitent disposer davantage d'informations sur les procédures mises en œuvre, sur les moyens mis à leur disposition et sur les efforts faits par les accompagnants pour répondre à leurs besoins. *«On aimerait bien savoir le pourquoi du comment. Ce qu'il se passe quand on se plaint d'un éducateur. Qui me dit que la direction ne va pas virer le type ou bien qu'elle lui a peut être rien dit ? Nous, on aimerait bien savoir ce qu'il se passe sinon on va se sentir un peu arnaqué».* [Khaled]

Sira souhaite que les jeunes ainsi que leurs accompagnants soient informés directement lorsque des problèmes surgissent au niveau scolaire en vue d'éviter une exclusion du système. *«Il y a cette histoire de courrier. Il faut prévenir. Parce que je suis tombée sur mon cul quand on m'a annoncé que j'étais élève libre, je ne savais pas. On m'a donné des avertissements quand j'arrivais en retard. On m'a fait des petites remarques comme ça. Mais pour moi, ce n'est pas me dire : «*attention !*». Et j'ai vraiment attendu l'extrême de l'extrême pour me rendre compte de la gravité de ma situation. Je pense que dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas, il faut le dire, en parler directement, tenir les parents au courant».* [Sira]

1.5 Investir dans la formation des professionnels

Certains réclament que les intervenants sociaux qui les accompagnent bénéficient d'une formation plus complète, tant au niveau de la formation initiale que de la formation continuée, en vue de mieux comprendre les jeunes et de proposer des prises en charge cohérentes. Toutefois, il serait utopique d'envisager une formation pointue qui aborderait toutes les spécificités possibles. Il conviendrait plutôt d'envisager la transmission d'informations qui permettraient d'identifier les problématiques et de donner les outils qui permettent de les aborder. *«J'aurais voulu avoir plus de compréhension et plus de logique. Tout le monde dit que c'est beaucoup trois ans pour être éducateur, mais je pense que ce n'est pas assez. Ce sont des gens qui arrivent complètement paumés et ils se demandent quoi faire et puis ils parlent aux jeunes, cela rentre d'un côté et cela ressort de l'autre ( ). On comprend le comportement des gens à travers ce qu'ils font. Par rapport à leur manière de vivre, leur aspect, leur physique, leur façon de s'habiller. On sait vraiment voir tout par rapport à cela. On n'a pas besoin que les gens s'expriment vraiment pour comprendre quelqu'un. Mais je crois que les éducateurs c'est ce qu'ils veulent : si tu es là, et que tu ne parles pas, ils vont te sortir «*les vers du nez*» pour comprendre ce qui ne va pas. Ils vont faire un travail et ils vont voir que cela n'a abouti à rien. Par contre quelqu'un qui va observer le jeune, qui ne va pas lui parler, juste l'observer, voir sa façon d'être, ses réactions, comment il mange».* [John]

2. Les conditions relationnelles pour un bon accompagnement

Il ne suffit pas d'améliorer les structures. Il faut encore, selon les recommandations de nos interlocuteurs, que l'interaction entre les jeunes et les intervenants qui mettraient en œuvre des politiques réformées favorise la participation des jeunes, valorise leurs compétences et soutienne le lien entre enfants et parents.

2.1 Favoriser la participation, le recueil et l'écoute de la parole des jeunes

Il importe pour les jeunes qu'ils soient écoutés, entendus et qu'ils participent aux décisions qui les concernent, conformément à l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant. Ils doivent être acteurs de leur avenir. *«Franchement, les jeunes c'est l'avenir du pays. Qu'on leur offre un peu la possibilité de s'exprimer. Parce que maintenant on est que des mineurs et ce sont tes parents qui sont responsables de toi, mais quand ce sont des questions de justice et tout ça, quand c'est pour les jeunes, il faut laisser parler les jeunes et écouter les jeunes».* [Nadir]

Afin que les jeunes puissent s'inscrire positivement dans un projet, il est essentiel de tenir compte de leurs centres d'intérêts et de leur parole. Ils doivent, dans tous les cas, être au centre de toutes les démarches qui les concernent. *«Ca se passe super bien ( ). On fait plein de choses. Déjà ce que j'aime beaucoup, c'est qu'on fait des recherches de stage. Enfin, on s'intéresse vraiment à ce qu'on veut faire, qui on est, entre guillemets, pour savoir où on veut se diriger plus tard».* [Sira] Khaled, placé dans une institution fermée, réclame l'intervention de tiers pour sortir des relations duelles et frontales (dans lesquelles l'adulte a toujours raison par principe) qui ne mènent qu'à l'escalade et sont sources de violence. *«Il faudrait comme un arbitre entre le jeune et l'éducateur ou l'agent, parce que des fois on a aussi des embrouilles avec des agents. L'éducateur*

Les éléments négatifs de leur parcours sont systématiquement mis en exergue et orientent les décisions

ou l'agent qui puisse dire : «le jeune a bien dit ça et ça c'est bien passé comme ça !». *Parce que des fois, on arrive devant la direction et elle ne réagit pas».* [Khaled]

«Il faut arrêter de dire aux élèves qu'ils ne foutent rien. Mettre en avant ce qu'ils font et pas ce qu'ils ne font pas. Je crois que c'est vraiment un truc très important et je suis sûr que ça arcerait beaucoup mieux. Les sanctions, etc., d'accord, mais, en même temps, si tu passes ta vie à les sanctionner, ils vont dire : «j'en ai marre, ils me sanctionnent tout le temps, je m'en fous»». [Joël]

2.2 Valoriser les compétences du jeune

Il est essentiel de ne pas dénigrer les jeunes et de valoriser leurs compétences, dans leurs actions et dans leurs choix. Le respect des jeunes devrait être inscrit dans un code implicite partagé par tous les professionnels et ne devrait permettre aucune exception. Par ailleurs, dans une époque qui se complaît à conditionner en permanence l'octroi de droits fondamentaux à l'exercice de certains devoirs, il serait urgent que chaque adulte intègre dans ses pratiques qu'un enfant ne peut être respectueux de ses devoirs que s'il est lui-même respecté.

Le système scolaire n'est pas valorisant pour les jeunes. Ceux-ci demandent d'insister davantage sur les compétences plutôt que d'exiger un succès dans toutes les matières étudiées. Un enseignement basé sur la solidarité et la réussite plutôt que sur la compétition et l'échec semble être devenu indispensable pour tenter de raccrocher les enfants à l'école. *«C'est le système qui me marque. Parfois je compare parce que j'ai plein d'amis en France et j'en connais même aux États-Unis et quand on parle, je me dis que notre truc c'est de la merde. Aux States, si tu as une branche dans laquelle tu es forte, même si dans toutes les autres tu es une vraie merde, on va te laisser passer là-dedans et on va te proposer tout ce que tu as de possible là. En France, si tu rates, c'est pas du tout la même chose que nous. Eux, ils ont leurs trois années, puis ils ont un brevet ou un truc comme ça. Chez nous voilà, si tu foires ta première année ne serait-ce que ça, c'est foutu, tu foires deux fois et tu es parti».* [Charlotte]

Dans le cadre des prises en charge de mineurs en difficultés, les jeunes dénoncent le fait que les éléments négatifs de leur parcours soient systématiquement mis en exergue et orientent les décisions prises à leur égard. Il serait plus juste et plus équitable que les décisions les concernant se basent également sur les composantes et les évolutions positives de leur trajet.

«Le juge se base sur son rapport, mais si elle ne m'aime pas ou quoi que ce soit, le rapport est fait en fonction de son humeur oui, en fonction des choses qui sont dites, bien sûr, elle ne va pas mentir, mais va plus mettre en évidence les mauvaises choses que les bonnes choses.

J'aurais dû apporter mon rapport d'étude sociale parce que je l'ai en chambre, j'ai réussi à l'avoir via mon avocat, et vous ne verriez que du négatif. Ce n'est pas des mensonges, tout est vrai, mais en attendant il n'y a pas de trucs positifs». [Khaled]

Khaled estime qu'il «*faudrait*» que l'on gagne sa vie à réaliser des activités agréables et «*défoulantes*». Si on pouvait s'amuser et gagner sa vie en même temps, ce serait parfait. Le sport rémunéré est omniprésent dans la conception riche de l'activité requise pour échapper à la délinquance. *«J'aurais besoin d'un truc qui en même temps fait gagner de l'argent et en même temps permet de se défouler. Ou au moins un truc qui fait gagner de l'argent. Parce que c'est un peu le truc pour lequel les jeunes commettent des délits. Ils n'ont pas d'argent autrement que comme ça. Un gars qui travaille, il passe la moitié de sa journée au travail. Et il a son argent. Après il est trop crevé pour aller voler et en même temps il ne va pas risquer de voler alors qu'il a un job».* [Khaled]

2.3 Améliorer l'accompagnement du lien entre enfant et parent

La plupart des jeunes souhaitent que les contacts avec la famille soient élargis, notamment dans le cadre de placement institutionnel. Cela permet de retrouver un point de repère et un point d'appui. *«J'aimerais bien voir ma famille plus souvent. C'est chiant car ils ne font les visites que dimanche de 13h30 à 16h30. Quand j'étais à l'internat, j'aimais bien parce que les dimanches quand je n'étais pas en week-end, ma mère venait me chercher le matin vers 10h et elle me raccompagnait vers 16h. Ca, j'aimerais bien faire ça ici (à l'IPPJ), ce serait bien. Que le dimanche ou le samedi, ils viennent nous chercher le matin et ils nous raccompagnent le soir mais ce n'est pas eux qui paient, c'est nous».* [Inès]

3. Les conditions inconditionnelles d'un bon accompagnement

Sous ce titre, nous entendons souligner que, même dans l'hypothèse où des structures se verraient modifiées et les dispositions relationnelles des intervenants seraient améliorées, les jeunes évoquent une attente supplémentaire : que l'accompagnement soit inconditionnel. Cette inconditionnalité, calquée sur le modèle de celle que l'on attend idéalement d'un adulte responsable de son enfant, fait intrinsèquement partie des conditions du bon accompagnement. Elle se décline, sur le plan relationnel, par l'optimalisation du soutien et la création de relations de confiance et, sur le plan organisationnel, par la promotion de dispositifs de proximité, accessibles sans conditions et sans contrainte.

3.1 Optimaliser le soutien et créer des relations de confiance

Le soutien des adultes, c'est-à-dire leur attention, leur présence (sans doute plus que leur compétence pointue dans tel ou tel domaine) est souvent mis en exergue pour l'exercice optimal d'un bon accompagnement. *«Comment on en sort ? Il faut des gens qui vous soutiennent».* [Khaled]

«Il faut vraiment qu'on se sente soutenus, sinon on sombre complètement. ( ). J'ai besoin de soutien. Je crois qu'il n'y a

que ça qui compte dans la passe qu'on vit tous, c'est le soutien.

Se sentir soutenu, ça t'aide beaucoup». [Joël]

Les jeunes insistent sur l'importance du lien stable, de la confiance, du respect, de l'attention, de la présence, du soutien. Cette constatation nous amène à penser qu'un «*généraliste*» proche et disponible est certainement plus efficace et utile qu'un spécialiste lointain et/ou difficilement accessible. Cette recommandation semble très importante dans le cadre d'une réflexion sur l'offre de services. Pour être bien accompagné, il faut être entouré d'intervenants que l'on connaît, en qui on a confiance, en dehors de tout contrôle. *«Quand j'ai plus facile à parler, c'est avec les gens que je connais bien».* [Inès]

3.2 Organiser des dispositifs de prises en charge inconditionnels, non contraignants, de proximité

Certains jeunes réclament davantage de dispositifs de prises en charge non exigeants, mais qui offrent une sorte de «*minimum vital*» dans l'urgence. En particulier, compte tenu de la temporalité spécifique des adolescents, il est indispensable que les professionnels puissent réagir «*au bon moment*», c'est-à-dire quand le jeune en ressent le besoin, et non seulement quand le professionnel le juge nécessaire. *«Le centre dans lequel je suis allé, je trouve que le travail qu'ils font là-bas, pendant 15 jours, l'AMO arrive à le faire en 3 jours. Pour moi, ce n'est pas une question de concurrence, c'est peut-être que je m'entends mieux avec les personnes de l'AMO, leur façon de travailler, leur manière d'être».* [John]

Ils réclament des prises en charge inconditionnelles. Ils savent qu'à partir de leur majorité, ils ne bénéficieront d'aucune aide, hormis celle du CPAS, toutefois conditionnée par le respect d'obligations. Cette limite de 18 ans pour l'intervention de l'aide à la jeunesse (même si certaines prolongations sont possibles dans le cas de l'aide contrainte ou à la demande du jeune) continue à soulever de nombreuses questions et semble en tout cas révéler un moment de fracture très difficile dans la vie du jeune. *«À partir du moment où un jeune est en difficulté et qu'il se retrouve devant la porte d'un centre et qu'il est marqué «*aide à la jeunesse*» et qu'un jeune est là, presque en train de pleurer, juste pour 15 jours, être nourri, avoir accès à internet et au téléphone pour trouver un appartement, c'est aberrant d'en arriver là ! Supplier ces gens pour que l'on puisse être là et qu'ils refusent, c'est inacceptable. Je souhaite cela à aucun jeune ( ) Pour toucher le CPAS, il faut remplir telles conditions. C'est chiant mais si je n'ai pas cela, je perds mon appartement, si je perds mon appartement, je me retrouve à la rue et j'ai 18 ans. Je n'ai plus le droit à aucune aide, du genre, aide de la communauté française ou quelque chose comme cela*

Maintenant, je sais que c'est tout droit, ni à gauche, ni à droite, qu'il y avait des inconvénients, mais qu'il fallait respecter». [John]

L'aide informelle, non institutionnalisée, peut être importante pour les jeunes, que ce soit à un moment de leur histoire ou tout au long de leur parcours. *«Pour moi, c'était comme un deuxième père qui m'a aidé, qui m'a nourri, qui m'a blanchi et qui croyait en moi. Il a confiance en moi. Il sait que je suis quelqu'un de bien qui arrivera à quelque chose plus tard».* [John] Un jeune souhaite que soient instaurées des zones de liberté dans un programme cadrant, l'important étant de se reconnaître comme acteur au centre d'un projet qui fait sens et comme sujet de droit et de respect. *«Là-bas, c'était mieux. Les éducateurs avaient plus de choix, donc si on voulait faire une activité avec un autre groupe, il y avait moyen, si on voulait augmenter le temps de pause, il y avait moyen, ici il n'y a pas ça. Ici c'est un système fort carré, fort strict. Dès qu'il y a un truc, on appelle la direction».* [Khaled]

Khaled recommande que soient instaurées des zones de liberté dans un programme cadrant. *«Je me suis senti mieux quand je suis revenu et mon père aussi parce qu'il m'a laissé beaucoup plus de liberté mais en mettant des limites. «*Tu peux sortir, au lieu d'une heure, tu reviens à deux heures sinon tu ne sors pas le lendemain*». Et là c'est une situation de confiance qui a fait que ça se passait mieux.»* [Khaled] Il explique que lors d'un de ses placements, il était en IPPJ et suivait sa scolarité dans un établissement en dehors de l'IPPJ (deux contextes sociaux étanches permettant de faire circuler la vie entre les deux). Selon lui, il est préférable de suivre sa scolarité en dehors du lieu d'enfermement. *«C'est bien gentil d'avoir une école dans l'IPPJ et tout, mais en même temps, si vous voyez tout le temps les mêmes gens, au final ça va vous faire chier et vous n'avez plus envie de parler avec personne et vous allez devenir dingue. Et ce n'est pas bon ça».* [Khaled]

Les jeunes réclament des lieux de proximité, tels les AMO, et prônent l'aide d'éducateurs de rue. Ces dispositifs offrent en effet toutes les garanties de la disponibilité qui est pour eux tellement essentielle. *«Je passe souvent à l'AMO. Je vais là-bas une fois par jour ou une fois tous les deux jours. Je reste dix minutes, un quart d'heure et puis je pars. J'habite à dix minutes de là».* [John]

«Il y a aussi les éducateurs du quartier, les éducateurs de rue. Ils m'aident beaucoup. Ils me téléphonent ici. Quand je rentre en week-end à la maison, tous les samedis, je vais les voir et je reste avec eux». [Inès]

Parfois, certains réclament une aide plus individualisée, entre autres au niveau scolaire.

Ce besoin repose la question d'une offre d'enseignement plus individualisée, répondant aux besoins spécifiques de chaque élève. *«À l'école, je suis mieux dans un petit groupe. Comme ici, on est trois en classe. Dans un petit groupe, j'ai plus facile à travailler. Quand j'étais en primaire, on était douze. Je n'arrivais pas à travailler. Car il y avait un prof pour douze élèves. Et là, on est trois filles et un prof. Elle sait aller chez tout le monde».* [Inès]

Une jeune fille réclame que l'accompagnement soit effectué par quelqu'un qui a vécu la même situation qu'elle. *«Pour pouvoir m'aider, pour pouvoir m'écouter, il faut vraiment quelqu'un qui sache ce que c'est. Pas quelqu'un qui n'a qu'une vue extérieure. Parce que non, tu n'es*

pas du tout objectif, tu ne sais pas ce que c'est. Tu as juste les échos, tu ne vois pas ce qu'on vit au jour le jour. S'ils veulent nous comprendre il faut une téléréalité qui nous filme tous les jours». [Charlotte]

Il est nécessaire de conserver des structures qui peuvent mettre le jeune entre parenthèses pendant un certain temps pour qu'il puisse retrouver les moyens ou la motivation d'un projet personnel. Il ne faut pas l'obliger à avoir un projet, il faut tenir compte du rythme du jeune. *«Là, j'aimerais bien avoir la paix en fait, c'est tout ce que je veux. Parce que pendant des années on m'a fait chier avec ça. Et encore maintenant et c'est vraiment un truc qui me tape sur le système. Je veux bien retourner à l'école mais vraiment je vais y aller à contrecœur, parce que je fais ça parce qu'on m'a dit de le faire. Moi j'ai envie d'avoir la paix. J'ai envie d'avoir un truc laxiste en fait. Pendant une année, ne fût-ce qu'une année sabbatique. Mais je ne peux pas parce que j'ai 16 ans et comme je n'ai pas 18 ans, je n'ai pas le droit. Ça aussi c'est nul. J'ai besoin d'une pause. Parce que ça ne va pas du tout. D'ailleurs, on m'a dit que j'en avais besoin. Mais je ne peux pas la faire. Et ça c'est un truc que je trouve dégueulasse. (...)Si je pouvais vraiment avoir une année pour moi je la prendrais parce que je n'en peux plus Devoir tous les jours me lever avec ma mère qui est là et qui a mal au ventre parce qu'elle ne sait pas si je vais aller à l'école. Moi aussi d'ailleurs. Ça me soûle aussi».* [Charlotte]

4. Garder l'espoir !

Comme l'indiquait le général Sun Tse dans le premier traité de stratégie militaire (l'Art de la Guerre) : «*Quelque critiques que puissent être la situation et les circonstances où vous vous trouvez, ne désespérez de rien; c'est dans les occasions où tout est à craindre, qu'il ne faut rien craindre; c'est lorsqu'on est environné de tous les dangers, qu'il n'en faut redouter aucun; c'est lorsqu'on est sans ressource, qu'il faut compter sur toutes; c'est lorsqu'on est surpris, qu'il faut surprendre l'ennemi lui-même».* Encore faut-il, pour écouter les conseils d'un général, concevoir la vie comme un état de guerre. Peut-on imaginer que la jeunesse soit un temps d'apprentissage du combat et non deson exercice ? Peut-on imaginer, pour ces jeunes, un accompagnement plus favorable, face auquel l'espoir ne serait plus la ressource paradoxale des désespérés ?

«Les jeunes qui seraient dans le même cas que moi, il faut qu'ils s'accrochent même si c'est dur». [Inès] Pour les mineurs mal accompagnés, il faut garder espoir. La piste de l'espoir est désespérément soutenue par chacun, quelle que soit la nature de la situation désespérée ou désespérante qu'ils vivent. *«Même si ce n'est pas facile dans ces situations, il faut toujours garder espoir, toujours essayer de garder la tête haute et essayer de ne pas laisser tomber les bras. C'est vrai qu'il faut essayer de s'accrocher à ce qui nous reste, même si on n'a plus les amis à l'école».* [Loïc]

La seule façon pour continuer à vivre en attendant que la situation s'améliore, c'est de garder l'espoir. *«Je garde espoir. J'espère vraiment au fond de mon cœur qu'un jour, j'aurai ma carte d'identité et que je serai fier de la montrer».* [Nadir] Un jeune est écartelé entre l'espoir conseillé et le désespoir vécu. Le quotidien est synonyme de combat. Il faut se battre, il faut y croire… *«Ce n'est pas toujours simple. Il faut qu'ils se battent dans leur vie. Il ne faut pas abandonner. Il faut toujours se battre. C'est tout. Il faut toujours croire. Il faut avoir toujours l'espoir. Toujours».* [Nathalie] Enfin, la recommandation la plus transversale formulée par les jeunes est un message adressé aux autres jeunes qui vivraient des situations similaires. C'est un message qui s'assimile à l'idée de se battre, de combattre et de résister au système mis en place.

agenda



Exposition.Tsiganes, Roms, Gitans, Gens du Voyage… Entre mythes et réalités

Depuis le 19 janvier, à Saint-Gilles (Bruxelles), la Maison du Livre propose un événement d'envergure autour des préjugés dont sont victimes les Tsiganes, Roms, Gitans, Gens du Voyage… Jusqu'au 18 avril 2012, de nombreuses manifestations sont organisées à la Maison du Livre dans le cadre de cet événement : des rencontres, des ateliers d'écritures, des conférences, du théâtre, des lectures-performances, des concerts. Le 15 mars par exemple, le documentaire «*mémoires tsiganes, l'autre génocide*», un film de Henriette Asséo, Idit Bloch et Juliette Jourdan, sera projeté au Centre Culturel Jacques Franck à 20h. Le 20 mars, une table ronde est organisée sur le génocide des tsiganes en Europe. Les plus jeunes ne sont pas oubliés. Plusieurs animations, des visites guidées ainsi qu'un dossier pédagogique leur sont spécialement destinés. Programme détaillé sur www.lamaisondulivre.be. Tarif. Exposition : entrée libre. Autres : généralement 4 euros, 2,5 euros étudiants et chômeurs, entrée libre pour les sans-papiers. Tél : 02 543 12 20

Basé sur le travail des émotions et des habiletés sociales

L'impro : un projet de réadaptation pour des jeunes en difficulté ?

Détails d'une expérience pilote en partenariat avec les services privés et publics

par M. Decocq[1-2], F. Henry[1], C. Mathys[3], C. Parthoens[4], E. Schoonbroodt[4]

Si la thématique de la délinquance juvénile se révèle fréquemment mise au devant de l'actualité, la question de l'efficacité de sa prise en charge apparaît bien moins attractive. Or la pratique de terrain peine à affirmer et à faire (re)connaître le potentiel de projets menés au sein de son quotidien; des projets pilotes porteurs et riches dans le travail avec les jeunes en difficulté, novateurs malgré le contexte professionnel et favorisant les échanges et les liens au sein du vaste secteur de l'Aide à la Jeunesse. L'un de ceux-ci, basé sur le travail des émotions et des habiletés sociales au travers du théâtre et de l'improvisation, est né du constat partagé d'importantes carences en gestion des compétences relationnelles et en émotions sociales chez les jeunes pris en charge.

1. Du travail des habiletés sociales et des compétences relationnelles…

Les habiletés sociales sont composées de comportements appris, socialement adéquats et qui permettent à un jeune d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes qui l'entourent (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995). Le développement des compétences relationnelles intervient dès lors comme composante essentielle dans l'acquisition de ces habiletés. En effet, le travail des compétences relationnelles a pour objectif d'apprendre au jeune à développer les attitudes sociales qui lui permettront de respecter autrui et d'intégrer les règles de vie qui faciliteront la communication et privilégieront le dialogue. Dans cette perspective, les émotions sociales détiennent également une place importante, celles-ci contribuant tout autant à l'adaptation de l'individu dans son environnement social en y favorisant son intégration. Ces émotions qui rassemblent la culpabilité, la timidité, la honte, mais aussi l'amitié, l'empathie, la solidarité ou encore l'attachement, sont essentielles pour nous côtoyer, nous respecter ou encore nous apprécier, parce qu'elles limitent une certaine violence intrinsèque (Coenen, 2008). Ces émotions sociales ne sont pas innées, elles se développent dans le cadre de la relation affective et éducative qui émerge dans les apprentissages sociaux. Plus spécifiquement, les émotions sociales positives semblent se développer dans un contexte où le jeune perçoit qu'un intérêt véritable lui est porté, qu'il est regardé de manière positive et investi d'une manière bienveillante.

Un bon répertoire d'habiletés sociales, dont la base est constituée de ces compétences relationnelles et de l'expérimentation de ces émotions sociales, est donc indispensable pour l'adaptation psychosociale. À l'inverse, des capacités déficientes pour initier et maintenir des relations sociales positives peuvent affecter sérieusement l'ajustement et le développement personnel.

(1) *Institution Publique de Protection de la Jeunesse de Fraipont, Belgique*
(2) *Service de Criminologie, Université de Liège, Belgique*
(3) *Service de Psychologie de la Délinquance, Université de Liège, Belgique*
(4) *Aide en milieu ouvert, AMO Reliance, Visé, Belgique*

… À une approche centrée sur la prise en compte des effets iatrogènes [5] des programmes de prise en charge des adolescents déviants

Le réseau social du jeune constitue un système d'interactions complexes, dont l'influence peut s'avérer tant positive que négative sur les adolescents (Desbiens, Bertrand, Royer et Fortin, 2000). De manière volontaire (attirance pour des jeunes déviants) ou contrainte (rejet des pairs non déviants), les adolescents délinquants tendent à s'affilier à des pairs présentant également des comportements déviants, ces jeunes s'inscrivant dès lors dans une dynamique d'influence réciproque, notamment selon les principes du renforcement positif [6] et du modelage [7] (Farmer, 1996 *in* Desbiens *et al.,* 2000). De même, le travailleur de l'AMO [8] peut fréquemment constater que les jeunes présentant des problèmes de désocialisation fréquentent d'autres jeunes présentant le même type de comportement. Ces mécanismes, repris sous le terme «*d'entraînement à la déviance*», permettent d'éclairer les liens qui existent entre affiliation à des pairs déviants et délinquance.

Toutefois, si de nombreuses études ont d'ores et déjà démontré le rôle des pairs dans la production de comportements déviants (Elliott, 1994 et Eliott, Huizinga et Ageton, 1985, *in* Vitaro et Tremblay, 1998), un *corpus* de recherches s'attelle aujourd'hui à établir le rôle protecteur de l'affiliation à des pairs non déviants tout en soulignant les effets iatrogènes des programmes collectifs organisés. Plus spécifiquement, l'influence des pairs déviants serait plus marquée avec des adolescents présentant une certaine marginalité ainsi que des relations sociales pauvres, tandis que les jeunes bien ajustés socialement seraient davantage capables de résister à cette influence (Dodge, Dishion et Lansford, 2006). Dès lors, bien que les programmes de traitement [9] en groupe pour les adolescents délinquants soient fondés sur le principe selon lequel l'influence sociale peut être un outil important pour l'évolution du jeune (Atwood et Osgood, 1987) en permettant de changer les attitudes, valeurs et comportements délinquants, se pose la question des résultats obtenus par ces prises en charge à visée collective.

Ainsi, certains effets iatrogènes (augmentation des conduites délinquantes, consommation plus importante de cigarettes ou psychotropes, problèmes d'inadaptation...) ont été observés au sein de groupes d'adolescents délinquants bénéficiant de programmes d'intervention collectifs (Ang et Hughes, 2002; Chamberlain, 1997; Dishion, Capaldi, Spracklen et Li, 1995; Dishion, Dodge et Lansford, 2008; Dishion, Eddy, Haas, Li et Spracklen, 1997; Dishion, Spracklen, Andrews et Patterson, 1996; Dodge, Dishion et Lansford, 2006; Mahoney, Stattin et Lord, 2004; Palinkas, Atkins, Miller et Ferreira, 1996; Patterson, Dishion et Yoerger, 2000; Poulin, Dishion et Burraston, 2001; Shapiro *et al.*, 2010). Ce phénomène est désigné dans la littérature sous le terme de *«contagion par les pairs déviants»* (Bayer, Pintoff et Pozen, 2004).

Dans ce sens, l'ouverture, à tous les adolescents, de programmes d'intervention basés sur le développement des habiletés sociales en favorisant les interactions entre jeunes de tous horizons nous est apparu comme une piste de réflexion enrichissante et réellement porteuse.

2. Les origines du projet

C'est dans le cadre de projets communautaires réalisés au sein des écoles en 2004, que le partenariat entre Sylvain Plouette, metteur en scène, et l'AMO Reliance a vu le jour. D'abord considéré comme un outil permettant la création d'une dynamique de groupe, le théâtre s'est très vite révélé comme un moyen riche et ludique de travailler diverses habiletés sociales et le développement des compétences relationnelles avec les enfants et adolescents. De cette première expérience est né un projet concret d'animations de théâtre proposées aux jeunes, avec le souhait de créer une collaboration entre une AMO, service de première ligne et une IPPJ [10]. En effet, ce partenariat paraissait très intéressant tant au niveau institutionnel que pour les jeunes, favorisant les échanges entre adolescents d'horizons différents et permettant aux jeunes de l'IPPJ de découvrir les activités d'un service souvent méconnu.

Les objectifs premiers de ce projet concernaient, d'une part, l'utilisation du théâtre dans le travail des habiletés sociales, associé à la création d'une dynamique de groupe en peu de temps (3 h) afin d'utiliser cette énergie dans les projets ultérieurs. Les séances favo-

---

(5) Depuis quelques années, de nombreux questionnements ont introduit, dans le champ de l'intervention psychosociale, l'idée bien présente dans le champ médical d'«effet iatrogène», c'est-à-dire de conséquences négatives pour la santé des soins prodigués aux patients.

(6) On dit qu'il y a renforcement positif lorsque le résultat d'un comportement a pour effet d'augmenter la force ou la fréquence de ce comportement (Cottraux, 2004).

(7) Le modelage fait référence à un processus d'apprentissage par les pairs, ceux-ci servant de modèle d'observation au jeune qui parvient alors plus aisément à acquérir les compétences présentées par ce référentiel (Bandura, 2003).

(8) Les services d'Aide à la jeunesse en Milieu Ouvert proposent une aide préventive au bénéfice des jeunes dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec l'environnement social. Les AMO ne sont pas mandatées et interviennent uniquement à la demande du jeune, de sa famille ou de ses familiers.

(9) Diverses interventions sont organisées, telles que la mise en place d'activités collectives, pouvant s'insérer dans la lignée cognitivo-comportementale où tant les comportements que les pensées sont travaillés avec l'objectif d'augmenter les conduites et schémas de pensées prosociaux et, parallèlement, de diminuer les patterns *asociaux. Le postulat de base repose sur un manque d'habiletés du jeune à obtenir ce qu'il désire de façon appropriée et en résulte alors la manifestation d'actes délinquants. Ce type d'action connaît un vif succès outre-Atlantique (Hawkins, Jenson, Catalano et Wells, 1991; Losël, 1993; Le Blanc, 1998; Lipsey, Wilson et Cothern, 2000) et commence à s'implanter progressivement en Belgique (Born et Chevalier, 1996; Mathys, Hélin et Born, 2006).*

(10) Les Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse ont comme principales missions d'accueillir les jeunes ayant commis des faits qualifiés infractions, âgés de 12 ans et plus et confiés par le tribunal de la Jeunesse, en vue de leur éducation et de leur réinsertion sociale.

risaient, d'autre part, une *observation* des adolescents en dehors du cadre «*bureau*», la *création d'un lien* privilégié avec le jeune et enfin la mise en place d'une animation permettant de *canaliser les énergies* tout en permettant aux participants de souffler par rapport à leur situation familiale, sociale, scolaire... par le biais d'une activité extérieure et constructive.

3. Le projet

Le projet «*théâtre-habiletés sociales*» se propose d'introduire le théâtre comme moyen d'expression de soi et d'échange avec l'autre, ou plus généralement de travailler sur le concept des habiletés sociales de façon ludique et constructive.

Quels jeunes ?

Ce projet réunit des jeunes présentant des difficultés de parcours (problèmes scolaires, familiaux, de comportements) et se trouvant, pour cette raison, sous la responsabilité d'un service de la Communauté française, soit l'AMO «Reliance» de Visé, soit l'IPPJ de Fraipont. La participation se veut volontaire et proposée par la personne encadrant les jeunes au sein du service.

Concernant l'IPPJ, tant les jeunes des «sections éducation» que les jeunes placés en «section d'accueil court» sont invités à participer, révélant dès lors des objectifs spécifiques en fonction de ces cadres de prise en charge. En effet, si le travail peut se prévoir et s'observer sur du long terme pour les jeunes des sections d'éducation à travers la participation à plusieurs après-midi théâtrales, l'objectif visé avec les jeunes pris en charge par la section d'accueil court consiste à leur permettre d'expérimenter ce type d'échanges et de se découvrir dans l'expression de soi de manière ponctuelle.

À l'AMO, les jeunes qui participent à l'atelier sont choisis soit via des suivis individuels soit via le travail de rue. En effet, le travailleur, lors des ses entretiens de suivi ou au cours de sa permanence, peut estimer que la participation du jeune à l'impro contribuerait à enrichir la prise en charge et s'avérerait bénéfique pour l'adolescent. En effet, l'atelier permet de travailler plusieurs aspects qui sont plus difficiles à aborder en entretien individuel : le comportement du jeune en groupe, la gestion des émotions, le respect d'un cadre… Les jeunes identifiés sont donc répertoriés et une fiche d'objectifs est remplie par l'éducateur référent; fiche qui sera transmise à la personne qui encadre les ateliers dans l'objectif d'y prêter une attention spécifique.

Déroulement

De manière concrète, l'activité rassemble une petite dizaine de jeunes, filles et garçons, âgés de dix à dix-huit ans. Une classe est mise à la disposition du groupe par le centre culturel de Visé et permet dès lors aux adolescents d'investir un espace neutre et accueillant. Accompagnés par un membre de l'équipe de l'AMO et par un intervenant de l'IPPJ de Fraipont, les jeunes sont pris en charge pour une durée de trois heures par un comédien professionnel. Entre échauffements, exercices spécifiques (travail sur les émotions, sur le ressenti, sur la gestuelle, sur l'imagination...) et improvisations (courtes scénettes présentées devant le reste du groupe dont les grandes lignes sont préparées en quelques minutes), l'après-midi se voit rythmée par une pause constituant un temps d'arrêt constructif tout comme un temps d'échange informel entre jeunes et intervenants.

Réelle occasion d'amusement et de détente, l'activité théâtrale proposée se présente principalement comme une opportunité de réaliser un véritable travail psychopédagogique. Ainsi, composée de toute une série d'exercices, plus variés les uns que les autres, mais toujours en lien avec l'expression de soi et l'échange avec l'autre, l'animation se déroule également dans un climat non scolaire qui permet, très vite, de rendre constructifs les échanges. En effet, le but de ces ateliers n'est pas de produire une performance, mais simplement d'investir l'exercice proposé à sa manière, avec ses forces et ses faiblesses. En outre, les personnes responsables des jeunes sont conviées à participer, ce qui permet d'éviter le clivage observé/observant tout en positionnant l'ensemble des participants sur un pied d'égalité. Ce contexte, non plus basé sur l'évaluation et la comparaison, mais sur la participation de tous et la collaboration, tend à permettre à chacun d'aller de l'avant et d'accepter plus facilement la prise de risque, par le dévoilement et l'implication qu'induit l'activité théâtrale. Dans cette optique, les échanges qui se jouent sont rendus plus vivants et «*vrais*» et font oublier le contexte formel et peu naturel bien souvent inhérent à l'organisation d'une activité dans un espace clos.

Une discussion finale groupale clôture chacune des séances durant laquelle le metteur en scène propose un *feed-back* de l'après-midi pour chaque jeune, relevant les prises de risque, les évolutions, les attentes pour les prochaines animations tout en valorisant les actions du jeune pour favoriser leur renouvellement. Ce moment d'échange est également le temps où chacun peut s'exprimer sur ses impressions et se révèle souvent le lieu de l'expression d'une certaine fierté d'avoir osé et de s'être découvert capable dans ce type d'activités, pourtant déroutantes au premier abord.

4. Les compétences travaillées

Oser pour s'affirmer et se renforcer

L'estime de soi représente une des clés fondamentales dans le développement des compétences relationnelles et favorise, de la sorte, une intégration sociale optimale (Bonnet-Burgener, Brouze et Chardonnens, 2007). Le respect de soi, la confiance (en soi et dans les autres) et le sentiment d'accomplissement qui constituent les éléments importants de cette notion apparaissent donc comme des compétences essentielles pour s'ajuster socialement et émotionnellement. Habiletés relationnelles et estime de soi s'alimentent donc réciproquement et l'amélioration de l'un de ces deux paramètres va tendre à influencer l'autre.

Les exercices auxquels les jeunes s'adonnent durant l'après-midi, demandent chacun à leur niveau, une prise de risque relative, amenant ces derniers à

se lancer, à oser et à se dépasser dans un domaine méconnu. Et si l'estime de soi constitue une fragilité largement rencontrée, mais pas systématique, il semble que ce soit surtout l'expérimentation d'une valorisation liée à une autre sphère que celles des compétences scolaires ou sociales (conformistes ou déviantes) qui apporte une dimension intéressante dans l'atelier d'impro. Chaque jeune, avec ses compétences et ses faiblesses, se voit donc renforcé et valorisé au travers de cette participation aux activités d'improvisation-théâtre.

Expérimenter la sphère émotionnelle

Visant à permettre au jeune d'être plus à l'écoute et en phase avec la sphère émotionnelle, les exercices proposés lors de l'animation ont pour objectif d'apprendre à mieux connaître les émotions qui nous habitent. Les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation (se manifestant par exemple sous la forme d'actes déviants) apparaissent souvent comme des personnes impulsives, où la mentalisation, la mise en mots des ressentis et la prise de recul sont peu présentes. Disposant de moyens d'expression limités, ils peuvent alors être amenés à réagir de façon inadéquate, voire agressive, faute de mieux.

En effet, les compétences relationnelles sont fortement liées et corrélées avec la capacité à reconnaître ses émotions et à les verbaliser. Cette prise de conscience émotionnelle permet de réagir à nos propres émotions et de savoir comment les gérer (Bonnet-Burgener *et al.*, 2007). Ainsi, l'intelligence émotionnelle est l'aptitude à gérer ses émotions et à les mettre en acte de manière adéquate. Toutefois, cette notion restant souvent très conceptuelle, à l'instar de Bonnet-Burgener et de ses collègues, nous lui préférons la notion d'alphabétisation émotionnelle, moins introspective, plus active et permettant aux jeunes, à partir de situations concrètes, la création de «*savoirs émotionnels*» qui faciliteront à long terme leur socialisation et leur vécu (Bonnet-Burgener *et al.*, 2007).

De la sorte, le travail des émotions, leur expérimentation et leur expression dans un cadre sécurisant, puisque non seulement cadré, mais surtout fictionnel, contribue à accroître la conscience et la maîtrise de celles-ci au quotidien. En offrant aux jeunes un espace leur permettant de s'exprimer et d'éprouver toute une palette émotionnelle, il est possible progressivement et avec l'apport d'autres séances et l'appui de professionnels, de faire évoluer le jeune au sein de ses registres de comportements tout en développant une plus grande empathie envers autrui.

S'ouvrir à un travail de décentration

La perspective sociale se définit comme la capacité de l'individu de différencier et d'intégrer ses propres points de vue et ceux d'autrui dans sa compréhension des relations entre les pensées, les émotions et les désirs de chaque personne (Selman, 1980). Considérant celle-ci comme une organisation de la pensée qui peut être comparée à une structure profonde qui ne se dynamise qu'à partir de l'expérience personnelle (Dionne, 1996), les différents niveaux de découverte ne peuvent être enseignés, mais bien expérimentés. En outre, des niveaux faibles de maturité interpersonnelle [(11)] ont fréquemment été observés chez les adolescents inadaptés qui peuvent dès lors se caractériser par une vision instrumentale d'autrui, peu décentrée de leur propre point de vue et peu empathique [(12)].

Par leurs spécificités, les exercices tendent à développer une conscience plus fine de la présence d'autrui et des interactions qui peuvent se créer. Dès lors, privilégier les échanges et créer un contexte propice aux interactions nous semblent des plus profitables pour les adolescents présentant une problématique «déviante». En conscientisant le jeune à la présence d'un tiers inconnu (qu'il doit regarder dans les yeux, écouter pour interagir avec lui tout comme pour construire une histoire), nous l'exerçons et l'encourageons à affiner sa perception des autres et à développer sa maîtrise des relations avec autrui.

Mettre l'emphase sur le corps, l'espace et le temps

Développer la conscience de soi-même et d'autrui passe également par une meilleure appréhension de son corps et de l'espace dans lequel il se trouve. Un autre objectif de l'activité consiste ainsi à rendre les jeunes davantage conscients de l'espace qui les entoure, la façon dont ils l'occupent, ce qu'ils en font, etc. En effet, le théâtre permet d'être plus à l'écoute avec la sphère corporelle tout en travaillant les notions de distance interpersonnelle. L'activité théâtrale met ainsi l'emphase sur le corps, la façon dont nous pouvons le faire participer à la scène jouée, la facilité que nous avons ou non de travailler avec celui-ci. De la sorte, les exercices favorisant la gestuelle plutôt que le verbal permettent aux jeunes d'éprouver cette communication non verbale, de la vivre à travers autrui et de mieux en saisir la portée. Les jeunes doivent se montrer sensibles à la réaction d'autrui face à leur comportement non verbal, à la manière dont une attitude peut être interprétée et amène une réponse du partenaire.

En outre, durant l'activité, la gestion du temps prend également tout son sens. En effet, souvent caractérisés par une vision empreinte de présentisme (Born, 2005), les adolescents que nous rencontrons fonctionnent dans l'immédiateté. La gestion des trois heures de l'animation, qui demande concentration et attention, tout comme la gestion du temps de préparation des scénettes invite le jeune à développer des facultés d'anticipation et de projection.

(11) La typologie de Sullivan, Grant et Grant (1957) reconnaît cinq niveaux de maturité interpersonnelle en fonction de la façon de percevoir et de réagir au monde qui nous entoure. La maturité dans les relations interpersonnelles est un processus développemental qui augmente par étapes au fur et à mesure que l'individu complexifie sa perception des autres et sa maîtrise des relations avec autrui. Ce processus permet peu à peu d'améliorer la qualité de la communication et des interactions sociales.

(12) Par exemple, le déni d'autrui en ce qu'il est et ce qu'il peut ressentir amène certains jeunes à entrevoir une victime moins comme une personne que comme un moyen de parvenir à leurs fins.



Développer ses habiletés sociales

Enfin, à travers le théâtre, le jeune peut être amené à se trouver dans des situations de la vie courante faisant appel à des habiletés sociales tout à fait concrètes (passer un coup de téléphone, gérer un entretien d'embauche, parler en public …) qui peuvent donc être expérimentées dans ce cadre et retravaillées par la suite.

En effet, le travail éducatif et pédagogique qui suivra consistera à aider le jeune à transférer ces expériences et acquis à sa situation quotidienne afin de solliciter de nouvelles ressources au sein de son milieu. Nous savons en effet que les gains de traitement des programmes d'intervention sont moindres quand ces jeunes stoppent leur participation aux activités prosociales liées au contexte de la prise en charge (Kirigin, Braukmann, et Atwater, 1982). De plus, ce type de programme est souvent implanté à court terme (Cavell, Hymel, Malcom, et Seay, 2007). Aussi, proposer aux jeunes d'expérimenter de manière répétitive et diversifiée des situations de la vie courante, faisant appel à des habiletés sociales et relationnelles, favorise un ancrage de ces acquis à plus long terme.

Une optique d'échange et de découverte tout en luttant contre les effets iatrogènes du placement

L'affiliation à des pairs déviants est considérée comme l'un des facteurs les plus puissants en lien avec la délinquance juvénile (Bayer, Pintoff et Pozen, 2004). Rassembler des jeunes présentant une problématique commune peut donc contribuer, par le biais d'effets iatrogènes au renforcement de celle-ci plutôt qu'à sa diminution (Lee et Thompson, 2009; Leve et Chamberlain, 2005; Shapiro *et al.*, 2010). Dès lors, l'idée de favoriser les échanges et une certaine mixité au sein du groupe de jeunes s'est de suite imposée comme l'un des critères majeurs d'adhésion à ce projet pilote. En effet, si l'entraînement à la déviance peut être associé à une réduction de l'exposition aux interactions sociales positives avec des pairs non déviants (Dishion *et al.*, 1996), il semble opportun, afin de lutter contre cet effet, de favoriser les contacts hétérogènes (Mathys et Born, 2009).

En outre, il est intéressant de réunir des jeunes provenant d'horizons divers et d'identités sexuelles ou culturelles différentes, afin d'enrichir les interactions via notamment les exercices de présentation et des échanges entre individus qui, peut-être, ne se fréquenteraient pas en dehors du contexte de l'activité. Ainsi, outre le développement des rapports avec autrui, c'est aussi une confrontation à certains jugements basés sur une apparence physique ou une appartenance à un milieu socioculturel qui est travaillée par l'activité théâtrale. Dépassant la tendance au rejet d'un autrui différent de soi, la dynamique interactionnelle créée favorise au contraire des échanges enrichissants de par la mixité de la population présente. L'activité implique dès lors pour le jeune de s'ouvrir à autrui, à sa différence, sans jugement critique réciproque, mais plutôt dans une optique d'échange et de découverte.

5. Constat et perspectives d'avenir

Implanté depuis maintenant presque cinq ans dans les pratiques de l'AMO Reliance et de l'IPPJ de Fraipont, le projet «*théâtre-habiletés sociales*» ne cesse d'enrichir le travail réalisé avec les jeunes, tant dans leur suivi psycho-éducatif que dans le travail des habiletés sociales. De plus, la participation collective aux animations permet de favoriser le développement d'un lien particulier entre le jeune et l'accompagnant (éducateur, prof, psychologue, assistant social) qui favorise une ouverture nouvelle dans la prise en charge. Enfin, ce projet permet de travailler l'intercommunautaire entre des structures installées aux deux pôles d'un même monde; au fur et à mesure des projets, des dizaines de travailleurs se sont rencontrés, ont partagé leurs points de vue et ont appris à travailler ensemble. Les travailleurs sociaux ont dès lors développé du «commun» dans un projet participatif.

Chacune des séances s'est révélée être un véritable succès si nous nous référons au climat amical et ludique qui a régné ainsi qu'à la participation de chacun des jeunes, qui malgré la difficulté certaine de l'exercice, ont osé prendre des risques, se laisser aller au jeu théâtral et expérimenter une facette d'eux-mêmes souvent méconnue. Compte-tenu du *feed-back* toujours très enthousiaste que les jeunes renvoient de façon spontanée à leurs pairs et éducateurs de retour au sein de l'AMO ou à l'institution, nous pensons ne pas nous tromper dans l'impression très positive que nous tirons de ces cinq années d'animation. Ce constat contribuant, en outre, à stimuler la participation d'autres jeunes ainsi que celle

des éducateurs qui se sont alors proposés comme accompagnateurs.

Toutefois, au fil de ces expériences, nous avons éprouvé le besoin et la volonté d'étoffer ce projet, de lui donner encore davantage de profondeur et de consistance, mais sans jamais perdre le côté ludique qui lui était associé. Dans cette optique, tant au sein de l'IPPJ qu'à l'AMO de nouveaux projets ont pu voir le jour tandis que d'autres sont, à l'heure actuelle, en construction [(13)]. En effet, l'idée serait d'associer une perspective scientifique à ce projet afin d'éprouver les impressions subjectives tout en objectivant de manière rigoureuse les bénéfices, comportements et habiletés effectivement visés par l'animation.

Pour conclure, le pari que s'étaient lancé les intervenants de l'AMO et de l'IPPJ peut être résumé par les mots de R. Coenen : «*la solution naîtra d'une expérience réussie à laquelle on aura donné l'occasion de vivre*» (Coenen, 2008). Gageons dès lors que l'avenir verra naître de nouveaux projets utilisant des médias originaux et ludiques en tant que vecteur d'apprentissage de compétences relationnelles et sociales.

Bibliographie :

Ang, R. P., & Hughes, J. N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review, 31,* 164-185.

Atwood, R. O., & Osgood, D. W. (1987). Cooperation in group treatment programs for incarcerated adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 17*, 969-989.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, *De Boeck.*

Bayer, P., Pintoff, R. & Pozen, D. (2004). *Building Criminal Capital behind Bars: peer effects in juvenile corrections (Paper n° 864)*. New Haven: Yale University, Economic Growth Center Discussions.

Bonnet-Burgener, C., Brouze, C. & Chardonnens, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne, Les éditions Favre SA.

Born, M. (2005*). Psychologie de la délinquance*. Bruxelles, De Boeck.

Cavell, T. A., Hymel, S., Malcom, K. T., & Seay, A. (2007). Socialization and interventions for antisocial youth. *In* J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Research* (pp. 42-67). New York, NY: Guilford Press.

Coenen, R. (2008). Les émotions sociales, une clé pour la délinquance ? *Journal du Droit des Jeunes,* n°271, pp. 15-17.

Cottraux, J. (2004). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Paris, Masson.

Desbiens, N., Bertrand, R., Royer, E. & Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie,* 21(2), pp. 57-79.

Dionne, J. (1996). L'intervention cognitive-comportementale auprès des adolescents délinquants. *Criminologie,* 29(1), pp. 45-70.

Dishion, T. J., Dodge, K. A., & Lansford, J. E. (2008). Deviant by design: Risks associated with aggregating deviant peers into group prevention and treatment programs. *The Prevention Researcher, 15*, 8-11.

Dishion, T. J., Eddy, M., Haas, E., Li, F., & Spracklen, K. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development, 6*, pp. 207–223.

Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy, 27*, pp. 373-390.

Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). *Deviant peer influences in programs for youth.* New York, NY: Guilford press.

Kirigin, K. A., Braukmann, C. J., & Atwater, J. D. (1982). An evaluation of teaching-family (achievement place) group homes for juvenile offenders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*, pp. 1-16.

Mahoney, J. L., Stattin, H., & Lord, H. (2004). Participation in unstructured youth recreation centers and the development of antisocial behavior: Selection processes and the moderating role of deviant peers. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 553-560.

Mathys, C. & Born, M.(2009). L'intervention auprès des adolescents délinquants : une douce utopie ? *Journal du Droit des Jeunes, n°288*, pp. 7-13.

Palinkas, L. A., Atkins, C. J., Miller, C., & Ferreira, D. (1996). Social skills training for drug prevention in high-risk female adolescents. *Preventive medicine, 25*, pp. 692-701.

Patterson, G. R., Dishion, T. J., & Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro and micro-peer dynamics. *Prevention Science, 1*, pp. 3-13.

Poulin, F., Dishion, T. J., & Burraston, B. (2001). 3-Year iatrogenic effects associated with aggregating high-risk adolescents in cognitive-behavioral preventive interventions. *Applied Developmental Science*, *5, pp.* 214-224.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* Orlando, *Academic Press.*

Shapiro, C. J., Smith, B. H., Malone, P. S., & Collaro, A. L. (2010). Natural experiment in deviant peer exposure and youth recidivism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*, pp. 242-251.

Sullivan, C., Grant, M. et Grant, J.D. (1957). The development of interpersonal maturity. Applications to delinquency. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 20,pp.* 373-386.

Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (1998). Prévention de la délinquance: le rôle médiateur des pairs. *Criminologie, XXXI,* 1, pp. 49-66.

Walker, H.M. , Colvin, G. et Ramsey, H. (1995). *Antisocial behaviour in school: Strategies and best practices*. California: Brooks/Cole Publishing company.

(13) En effet, un projet permettant le travail sur du moyen terme et de manière continue des habiletés propres aux séances de théâtre-impro a vu le jour en proposant cinq séances spécifiques avec le même groupe de jeune. Ces 5 séances aboutissaient à une petite représentation proposée aux proches et personnels encadrant les jeunes. Un projet en collaboration avec l'Université de Liège est, en outre, actuellement en construction afin de permettre une observation et une évaluation scientifique plus rigoureuse des comportements et habiletés travaillés durant les séances au travers, notamment de codage des enregistrements des séances

Les enfants de parents détenus.
Journée de débat général du Comité des droits de l'enfant des Nations unies

par Aurore Dachy, Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE)

Chaque année, le Comité des droits de l'enfant des Nations unies consacre une journée de débat à un des articles de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, dont il surveille la bonne application dans les États signataires. En 2011, il s'est penché sur l'article 9 qui traite des questions liées au droit de vivre en famille. Le comité s'est intéressé plus précisément à la situation des enfants de parents détenus. La Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE) était présente pour assister aux débats et vous propose une synthèse chronologique des interventions et des groupes de travail de cette journée.

En 2011, le Comité des droits de l'enfant s'est intéressé à la situation des enfants touchés par la privation de liberté de leur(s) parent(s) dans le cadre de la justice pénale, et en particulier leurs droits et leurs besoins, l'impact et les implications pour les enfants de l'incarcération d'un parent à tous les stades de la procédure judiciaire (arrestation, détention préventive, emprisonnement à la suite du jugement, libération et réinsertion dans la famille et dans la communauté, peine de mort) [1].

La journée de débat a proposé deux groupes de travail. L'un s'est concentré sur les «*bébés et les enfants vivant avec (ou rendant visite à) un parent en prison*», l'autre sur «*les enfants laissés à l'extérieur alors qu'un de leur parent est incarcéré*».

Un débat inédit

Jean Zermatten, Président du Comité des droits de l'enfant, a souligné que la question des enfants de parents emprisonnés est une préoccupation de longue date du Comité. Cependant, aucune discussion sur le sujet n'avait été organisée jusqu'à aujourd'hui. Il a insisté sur le fait qu'un enfant de parent détenu est avant tout un enfant, qui souffre d'une décision qui ne le concerne pas directement. L'aspect législatif constitue une part du problème. En effet, il est important de penser au cadre législatif à mettre en place pour assurer que les droits de ces enfants soient respectés. Un autre débat touche l'aspect humain du problème : la dignité de ces enfants risque souvent d'être laissée de côté. De plus, l'incarcération provoque souvent une rupture dans la famille.

Quel est l'équilibre à trouver entre sécurité publique et intérêt de l'enfant ? Le recours à la détention est-il toujours indispensable ? [2] … Voilà diverses questions débattues tout au long de la journée.

L'intervention suivante, proposée par M. Khoso, responsable du programme national sur la justice des mineurs au Pakistan pouvait s'appliquer à de nombreux autres pays. Il a d'abord rappelé qu'il y avait très peu d'études réalisées sur les enfants séjournant en prison au côté de leur mère détenue et sur les impacts sociologique, psychologique d'une telle situation. Dans de nombreux pays, les droits des bébés et des enfants vivant avec leurs parents incarcérés ne sont ni pris en considération, ni respectés... M. Khoso constate que le Pakistan les ignore et les néglige, même s'il a produit une avancée en supprimant la peine de mort pour les femmes enceintes. Il constate aussi que les enfants séjournant en prison auprès de leur mère détenue restent parfois au-delà de l'âge maximum d'application au Pakistan [3], qui est de 6 ans. Dans la pratique, certains sont toujours là au-delà de leur 10 ans.

De plus, les prisons y sont surpeuplées, les conditions de vie ne sont pas bonnes, les cellules ne sont pas propres, les soins de santé pré et post-natal ne sont pas disponibles et des abus ont lieu durant les transfèrements [4]. Couramment, les enfants sont isolés, l'accès vers l'extérieur leur est limité, etc. En bref, l'encadrement est non approprié et les enfants n'ont pas d'espace pour bouger. De plus, dans la majorité des centres de détention, ils n'ont pas accès au système éducatif. M. Khoso a également partagé quelques autres constats, notamment le fait que lorsqu'une mère est détenue, il peut exister un risque de stigmatisation pour le père non détenu [5].

Il a formulé une série de recommandations :

1) mettre en place un cadre législatif prenant en compte tous les problèmes auxquels les enfants peuvent être exposés depuis l'arrestation de leur parent;
2) accélérer les jugements;
3) promouvoir les alternatives à la détention;
4) prévoir plus de femmes dans le personnel;
5) allouer des ressources pour des services juridiques gratuits.

Un jugement pionnier en Afrique du Sud

Les effets de l'incarcération d'un parent sur son enfant sont très variables. Cela va des effets psychologiques de séparation, au risque de rupture des relations, ou encore aux difficultés financières et aux enfants victimes d'abus.

---

(1) Voyez à ce sujet le dossier «Séparés par les barreaux», réalisé par la CODE pour le Journal du Droit des Jeunes*, disponible sur www.lacode.be*

(2) Interagency panel on juvenile justice, Report of the Day of General Discussion 2011 of the Committe on the Rights of the Child dedicated to «Children of incarcerated parents» - 30 septembre 2011, Genève, Suisse, p. 1.

(3) L'âge qui varie fort selon les États.

(4) Un transfèrement est un transfert de détenus entre prisons.

(5) Interagency panel on juvenile justice, op. cit.*, p. 2.*

Mme Skelton, experte juridique, directrice du Centre pour les droits de l'enfant en Afrique du Sud, a posé une série d'interrogations à ce sujet : Comment minimiser l'impact de l'incarcération des parents ? Est-ce que tous les parents emprisonnés ont réellement besoin d'être là ? L'intérêt de l'enfant est-il pris en compte lorsqu'un jugement est pris vis-à-vis d'un parent ?

Il n'existe pas de disposition spécifique dans la Convention, mis à part le fait qu'en son article 9, elle reconnaît le droit d'être élevé par ses parents. Par contre, comme l'a précisé Mme Skelton, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant [6] stipule en son article 30 dédié aux enfants et à leur mère détenue en prison que «*les États parties à la présente Charte s'engagent à prévoir un traitement spécial pour les femmes enceintes et les mères de nourrissons et de jeunes enfants qui ont été accusées ou jugées coupables d'infraction à la loi pénale et s'engagent en particulier à :*

a) veiller à ce qu'une peine autre qu'une peine d'emprisonnement soit envisagée d'abord dans tous les cas lorsqu'une sentence est rendue contre ces mères;

b) établir et promouvoir des mesures changeant l'emprisonnement en institution pour le traitement de ces mères;

c) créer des institutions spéciales pour assurer la détention de ces mères;

d) veiller à interdire qu'une mère soit emprisonnée avec son enfant;

e) veiller à interdire qu'une sentence de mort soit rendue contre ces mères;

f) veiller à ce que le système pénitencier ait essentiellement pour but la réforme, la réintégration de la mère au sein de sa famille et la réhabilitation sociale».

La Cour constitutionnelle africaine a traité de deux cas mobilisant la question de l'intérêt supérieur de l'enfant quand son parent est emprisonné à la suite d'une première condamnation (délinquant primaire) [7].

Un jugement [8] de 2007 tient compte de l'intérêt supérieur de l'enfant et de la façon dont il devrait peser sur les droits concurrents. Il s'agit donc d'un jugement pionnier qui a porté sur le droit de l'enfant à vivre en famille et sur le principe d'intérêt supérieur. Il a conclu à la condamnation d'une femme à une période de surveillance correctionnelle. La peine incluait également un service à la communauté et une indemnisation des victimes. La Cour a souligné que ce type de peine est plus réparateur, et contribue à l'équilibre entre les droits du délinquant, des enfants, des victimes et de la collectivité.

Ce jugement a dès lors constitué un précédent qui requérait que tous les tribunaux d'Afrique du Sud accordent une attention spécifique à l'intérêt supérieur de l'enfant lorsqu'une première condamnation touchait un de ses parents. Si l'emprisonnement est nuisible pour l'enfant, il faut faire pencher la balance en faveur d'une peine non privative de liberté, à moins que la situation soit totalement inappropriée. En 2010, une affaire similaire a cependant réduit cette approche.

Mme Skelton a conclu en insistant sur le fait que ne pas recourir à la détention préventive et à des peines d'emprisonnement pour les délinquants primaires constitue une stratégie préventive que davantage d'États devraient être encouragés à utiliser. En tous cas, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération centrale à toutes les étapes du système de justice pénale [9].

Risque pour la santé mentale

La présentation de Mme Altenfelder Santos Bordin, experte en développement de l'enfant, responsable du département de psychiatrie de l'Université de São Paulo, au Brésil, faisait suite à une étude menée sur les jeunes enfants élevés dans les prisons brésiliennes. Cette dernière a porté plus précisément sur la santé mentale des populations incarcérées et sur les facteurs de risque pour la santé mentale des enfants. L'étude a concerné 1840 adultes incarcérés à São Paulo.

Pour précision, soulignons que conformément aux lois brésiliennes, les unités d'incarcération pour femmes doivent avoir une nurserie dans laquelle les mères peuvent allaiter leurs bébés jusqu'à l'âge de six mois ainsi que des sections spéciales pour femmes enceintes et une garderie pour les enfants.

L'oratrice a dressé une série de constats et identifié divers facteurs de risque en termes de santé mentale. Concernant la stabilité conjugale et la garde des enfants, la majorité des hommes détenus ont été soutenus par leur partenaire qui les ont visités et qui ont pris soin de leurs enfants. Cependant, la plupart des femmes incarcérées ont été abandonnées par leurs partenaires et par leurs proches.

Le fait d'élever un enfant en prison comporte des aspects négatifs. La prison est un environnement défavorable pour élever un enfant en raison des règles pénitentiaires et des fréquents conflits impliquant leur mère. De plus, une maternité dans la solitude favorise également la dépression maternelle et la consommation de drogues. Les phénomènes d'anxiété et de dépression sont fréquents parmi les mères incarcérées. Ils constituent en outre un facteur de risque important au niveau des troubles affectifs ou comportementaux des enfants. Cependant, des aspects positifs sont à relever, notamment le fait que la relation mère-enfant n'est pas brisée et qu'il y a une réduction du risque que l'enfant soit plus tard abandonné et placé.

Selon Mme Altenfelder Santos Bordin, le séjour d'un enfant auprès de sa mère détenue peut être bénéfique pour l'enfant en fonction de la santé mentale de la mère et des conditions matérielles. Néanmoins, elle a souligné que parmi les 480 enfants (âgés de 6 à 17 ans) concernés par cette étude, 37 % présentaient des troubles affectifs ou comportementaux.

Les enfants, initiateurs de changement

Les deux conférenciers suivants, Mlle Knott et M. Hussein, étaient deux jeunes

(6) La Charte africaine de droits et du bien-être de l'enfant est une convention adoptée par des pays africains dans le cadre de l'organisation de l'unité africaine en juillet 1990.

(7) C'est-à-dire condamné pour la première fois.

(8) État vs *M.*

(9) Interagency panel on juvenile justice, op. cit., *p. 2.*

Il est important d'envisager des alternatives à la détention lorsqu'un enfant est concerné

directement confrontés à l'incarcération de leurs parents, qui ont participé à un projet «*d'adaptation*» développé au Royaume-Uni. Ce projet vise à comprendre comment l'incarcération d'un parent peut affecter un enfant, l'objectif étant, à terme, d'améliorer le bien-être des enfants confrontés à cette situation.

Après avoir expliqué leurs parcours de vie, ils ont partagé une série de remarques riches d'enseignements. En tant qu'enfants de prisonniers, beaucoup de questions leur venaient à l'esprit : «*Pourquoi le personnel pénitentiaire ne les a-t-il pas traités comme des êtres humains ?*», «*Pourquoi ne pas avoir accès à des visites privées ?*», «*Pourquoi ne pouvoir visiter son parent qu'une seule fois par mois ?*». Selon eux, des petits changements pratiques pourraient aussi avoir un impact important sur la qualité de vie des enfants de parents détenus. Par exemple, l'installation de canapés afin de rendre les lieux de visite plus confortables. Finalement, ces jeunes ont souligné que les enfants confrontés à cette situation doivent lutter contre l'isolement et devraient obtenir des informations sur la façon d'y faire face et de trouver la force nécessaire pour y parvenir. Les enfants de personnes incarcérées sont, selon eux, de potentiels initiateurs de changement du système en se faisant entendre [(10)].

Durant l'après-midi, deux groupes de travail ont été mis en place. Un groupe de travail s'est penché sur la situation des bébés et des enfants qui vivent en prison avec un parent. Le deuxième groupe avait pour objectif de débattre de la question des enfants vivant en dehors de l'institution carcérale [(11)]. Ce groupe de travail pourrait conduire à identifier une série de bonnes pratiques en la matière.

Enfants séjournant auprès de leur parent détenu

Le premier groupe de travail a été introduit par Mme Yanghee Lee, membre du Comité des droits de l'enfant, qui est spécialement intéressée par la question des enfants de parents incarcérés durant une longue période. Pour elle, les enfants de parents détenus ont les mêmes droits que tous les autres enfants. Ils ne sont pas délinquants eux-mêmes, mais sont victimes de l'incarcération d'un de leur parent.

Certaines interrogations se sont posées comme l'existence et la mise en œuvre de cadres juridiques compétents pour soutenir les enfants se trouvant dans cette situation, l'encouragement d'un recours plus systématique à la justice réparatrice afin de réduire les effets néfastes de l'incarcération sur les enfants, l'adaptation du processus d'arrestation lorsque c'est une mère qui en fait l'objet...

L'ensemble des participants a insisté sur le fait qu'il est important d'envisager des alternatives à la détention lorsqu'un enfant est concerné. En effet, l'incarcération d'un parent cause des dommages énormes pour l'enfant et pour l'unité familiale. De plus, l'environnement carcéral n'est pas adapté au développement d'un enfant. Il faut identifier les alternatives qui doivent être privilégiées et les évaluer soigneusement. L'intérêt de l'enfant doit toujours prévaloir et doit être considéré au cas par cas. Soulignons le fait que les alternatives à la détention permettent l'accomplissement d'autres droits de l'enfant fondamentaux, comme par exemple le droit de rester et de grandir en famille.

La question de l'âge minimum et maximum pour vivre auprès de son parent détenu a également été soulevée. Définir un âge semble cependant constituer une tâche ardue, parce qu'un âge fixe pourrait être mal utilisé. Il faut aussi tenir compte du fait que les mères peuvent allaiter. De manière générale, la question se pose de savoir si au regard de l'article 3 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (intérêt supérieur de l'enfant), il est judicieux de fixer un seuil et un plafond concernant l'âge.

De nombreux intervenants ont fait part de leur inquiétude quant au fait que la question de la sécurité dans les prisons a souvent été soulevée comme frein à la promotion des droits de l'enfant. Ils ont rappelé que, les droits de l'enfant ne vont pas à l'encontre des questions de sécurité. Il est ainsi important de former les directeurs de prisons aux droits de l'enfant et plus généralement, aux droits de l'Homme. Les juges devraient également être familiarisés avec les lieux d'incarcération qui accueillent les mères et leur enfant.

Un participant a attiré l'attention sur une pratique qui consiste à conditionner les visites familiales à l'obtention d'informations sur l'enquête en cours et à mettre ainsi la pression sur les prisonniers.

Des préoccupations au niveau des mauvaises conditions de détention ont également été signalées. Les acteurs ont mis en avant qu'avec un minimum de ressources, des changements majeurs pourraient être apportés. Les femmes enceintes et allaitantes doivent faire l'objet d'une attention particulière afin qu'elles puissent disposer de soins prénataux et postnataux adaptés. La question de la naissance a également été soulevée, posant un ensemble de questions relatives notamment à l'inscription au registre civil et à la nationalité. Un intervenant a mis en avant la question de la relation entre une mère détenue et son enfant séjournant auprès d'elle et le reste des femmes détenues, sans enfant.

L'importance pour l'enfant séjournant auprès de son parent détenu de garder des contacts avec le monde extérieur a également été soulignée ainsi que la question des enfants se trouvant dans la situation où un de ses parents fait l'objet d'une exécution capitale.

Il est important de parler de l'ensemble des lieux de détention et pas seulement de la prison (par exemple, les «*cachots*» dans les commissariats de police).

Les participants ont également insisté sur l'évaluation des besoins de l'enfant et sur la nécessité d'entendre l'enfant dans les décisions concernant son parent.

Enfin, une série de recommandations a été proposée. En voici quelques-unes :

- favoriser l'accès pour les enfants aux services de santé, d'éducation, de loisirs... en établissement carcéral;
- réaliser des études et des recherches dans le domaine, beaucoup trop peu nombreuses à l'heure actuelle;
- valoriser les initiatives en la matière, à tous les niveaux (local, régional ou mondial);

(10) Ibid., *p. 3.*

(11) *Day of General Discussion of the Committe on the Rights of the Child (CRC DGD) (2011), Children of Incarcerated Parents, Guidelines for participation, p. 1, URL: www.ohchr.org.*

- faire des mesures alternatives une priorité tant dans la période précédant le procès qu'après la condamnation. De plus, la détention doit être une mesure de dernier ressort;
- accentuer les efforts pour inclure les enfants dans les décisions prises à chaque stade de la procédure;
- identifier la présence d'enfants dès l'arrestation de leur parent;
- réformer les systèmes judiciaires afin de considérer en priorité l'intérêt supérieur de l'enfant;
- optimaliser les statistiques en la matière, trop peu opérantes actuellement;
- accorder une attention particulière aux enfants handicapés et/ou ayant des besoins particuliers;
- avoir une attention particulière vis-à-vis des mères migrantes [(12)].

Enfants vivant en dehors de l'institution carcérale

Le deuxième groupe de travail a été présidé par M. Sanphasit Koompraphant, expert auprès du Comité des droits de l'enfant.

M. Oliver Robertson, du Quaker Office des Nations unies, modérateur de ce groupe de travail, a insisté sur le fait que le débat devait porter sur les droits de l'enfant et sur la façon de les rendre les plus effectifs possible.

Les participants ont souligné que l'arrestation et la détention provisoire constituaient les moments au cours desquels l'enfant était le plus négligé. Ils ont insisté sur la nécessité d'avoir un protocole encadrant l'arrestation d'un parent devant ses enfants. En effet, des recherches ont confirmé qu'être témoin de l'arrestation d'une personne de sa famille pouvait entraîner des traumatismes importants. De manière générale, cela pose la question de l'humiliation du parent devant son enfant. Au minimum, un travailleur social devrait être présent lors de l'arrestation d'un parent.

Il faut également prévoir une procédure de garde lorsque le parent qui a la garde principale est arrêté. En effet, dans la pratique, ce sont souvent seulement les enfants présents lors de l'arrestation qui sont pris en charge directement. Les enfants à charge du parent arrêté devraient être identifiés dès le moment de l'arrestation. De plus, il devrait être imposé aux juges de demander lors de l'audience si le prévenu a un (des) enfant(s) à charge.

Le droit pour l'enfant d'obtenir des informations quant à la détention de ses parents ainsi qu'à la localisation du lieu de détention a également été souligné.

Certains ont également marqué leur déception face à l'attitude des médias : ces derniers auraient pu dénoncer les discriminations dont les enfants sont victimes et montrer que leurs droits sont bafoués. Mais ils n'ont pas joué ce rôle et ont même parfois véhiculé l'idée inverse.

Le débat a aussi porté sur le droit de garder des relations personnelles avec ses parents détenus. Notons qu'en pratique, la réalisation de ce droit n'est pas sans danger (par exemple, passage de drogue lors des visites). Cela pose alors la question des enfants involontairement complices des crimes de leur parent. La mise en œuvre du droit de visite est encore plus compliquée lorsque des parents sont condamnés et placés dans des prisons à des centaines de kilomètres du lieu de vie de l'enfant. À ce sujet, il a été suggéré de recourir aux nouvelles technologies pour soutenir les relations enfants-parents durant leur incarcération. Les contacts téléphoniques sont également importants. En outre, une aide financière devrait être fournie pour les enfants qui ne peuvent pas rendre visite à leur parent en raison de la distance (des cas transfrontaliers ont été soulevés). La question s'est posée de savoir qui était finalement sanctionné par cette distance entre le domicile de l'enfant et la prison : l'enfant et/ou le parent ?

Une autre thématique abordée a été celle des enfants de détenus condamnés à mort. Les participants ont insisté sur le fait que très souvent ni les détenus, ni leurs familles ne sont informés de la date d'exécution. Cela pose, de manière générale, la question de la préparation de l'enfant à ce qui va arriver à son parent.

Dans différents pays comme l'Allemagne, la Suède ou encore la Norvège, différentes initiatives ont été prises afin de rendre la détention moins pénible pour les enfants ainsi que pour leurs parents.

Certains ont signalé que le degré de stigmatisation de l'enfant dépendait du type d'infraction que le parent avait commis.

La question du retour au sein de la société s'est aussi posée : la problématique de l'aide au logement, la nécessité de tenir compte des besoins de la collectivité...

Diverses recommandations ont été formulées en fin de session, en voici quelques-unes :

- la mise sur pied de lignes directrices et de protocoles impliquant l'ensemble des parties concernées (la police par exemple);
- une formation régulière et systématique en droits de l'enfant pour les différents acteurs;
- des dispositions spécifiques pour les enfants d'origines étrangères ou issus de minorités [(13)].

Observations finales et conclusion générale

Mme Lee a parlé d' «*enfants oubliés*» au sujet des mineurs séjournant auprès de leur parent détenu et a insisté sur la nécessité de mettre la priorité sur les peines alternatives à la détention. Elle a également attiré l'attention sur les règles des Nations unies concernant le traitement des femmes détenues et les mesures non privatives de liberté pour les femmes délinquantes (Règles de Bangkok) qui ont récemment été adoptées. Enfin, elle a mis en avant l'importance de trouver un équilibre entre l'intérêt des États et ceux des enfants.

M. Zermatten, Président du Comité, a conclu en remerciant les participants, et en particulier les deux jeunes qui ont partagé leur expérience. Il a également annoncé que la journée de débat de 2012 sera consacrée aux enfants dans la migration.

(12) Interagency panel on juvenile justice, op. cit., *pp. 4-5.*

(13) Ibid., *pp. 5-6.*

Le séjour des mineurs étrangers non accompagnés enfin consacré dans la loi

par Cécile Ghymers *

Une nouvelle loi du 12 septembre 2011 [1], modifiant la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers et y insérant dans le titre II, un chapitre VII intitulé «Mineurs étrangers non accompagnés» [2], prévoit enfin un cadre légal au séjour en Belgique des Mineurs étrangers non accompagnés (MENA) non demandeurs d'asile. Un chapitre nouveau est également inséré dans l'arrêté royal du 8 octobre 1981 [3]. Depuis lors, les MENA non demandeurs d'asile disposent enfin d'un statut de séjour spécifique.

Jusqu'à présent, les MENA non demandeurs d'asile [4] se voyaient appliquer les termes d'une circulaire du 15 septembre 2005 et qui, bien entendu, n'offrait pas la même sécurité juridique que ces nouvelles dispositions [5].

Ce nouveau cadre légal, bien que constituant une nette avancée pour la reconnaissance des droits de ces enfants et donc positif pour de nombreuses raisons, laisse toutefois en suspens un grand nombre de questions. Nous craignons fortement que dans la pratique les possibilités de régularisation de séjour des MENA non-demandeurs d'asile en Belgique soient finalement fort limitées et quasiment identiques à celles qu'offraient la circulaire du 15 septembre 2005 [6].

1. Les enfants concernés

Les MENA visés par ces nouvelles dispositions légales et ce nouveau statut de séjour sont les mêmes MENA que ceux qui pouvaient bénéficier auparavant de l'application de la circulaire du 15/09/2005.

Il s'agit des MENA **définitivement identifiés comme «*MENA*»** par le Service des Tutelles (au sens de la loi-programme sur la tutelle des mineurs étrangers non accompagnés du 24/12/2002) et qui n'ont **pas introduit d'autre procédure** de protection, d'autorisation ou d'admission au séjour ou à l'établissement en Belgique, ou qui en ont été préalablement déboutés.

Pour rappel, une personne est reconnue MENA au sens de la loi sur la tutelle si elle remplit les conditions cumulatives suivantes :

- un ressortissant d'un pays non-membre de l'Espace Économique Européen;
- qui est âgé de moins de 18 ans;
- qui n'est pas accompagné par une personne exerçant l'autorité parentale ou la tutelle sur lui en vertu de la loi applicable conformément à l'article 35 de la loi du 16 juillet 2004 portant le Code de droit international privé;
- qui soit a demandé la reconnaissance de la qualité de réfugié, soit ne satisfait pas aux conditions d'accès au territoire et de séjour déterminées par la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers

Sont donc exclus de ces possibilités de séjour les mineurs qui ne correspondent pas à la définition légale des MENA (comme par exemple les mineurs non accompagnés citoyens européens [7]), mais également les MENA qui sont toujours en cours d'identification par le service des Tutelles ou encore les mineurs qui se sont déclarés MENA mais qui ont ensuite, après identification, été considérés comme majeurs par le Service des tutelles.

De plus, ces possibilités de séjour ne sont ouvertes qu'aux **MENA qui n'ont pas introduit une autre procédure en Belgique,** que ce soit de séjour ou de protection (asile). Ce statut de séjour est donc prévu uniquement pour les MENA non-demandeurs d'asile ou qui ne sont plus demandeurs d'asile et qui n'ont introduit ou ne sont en cours d'aucune autre procédure quelconque d'autorisation de séjour ou d'établissement en Belgique [8].

Le MENA et son tuteur devront donc opérer un choix fondamental avant d'introduire une demande de séjour sur la base des nouveaux articles 61/14 et suivants de la loi du 15/12/1980 car elle n'est compatible avec aucune autre procédure et implique donc l'abandon de la procédure d'asile éventuellement initiée par le mineur seul à son arrivée en Belgique ou l'abandon de la procédure de régularisation introduite éventuellement auparavant par des membres de la famille, etc..

Dans la pratique, cette demande de séjour ne sera donc introduite que pour des MENA qui n'ont pas de motifs

* *Avocate au Barreau de Bruxelles.*

(1) *Publiée le 28/11/2011 et entrée en vigueur en date du 8/12/2011.*

(2) *Articles 61/14 à 61/25*

(3) *Nouveaux articles 110*sexies *à 110*undecies *insérés par un arrêté royal du 7/11/2011*

(4) *Le séjour des MENA demandeurs d'asile est régi par les mêmes règles qui s'appliquent aux demandeurs d'asile majeurs.*

(5) *Cette circulaire est abrogée par une circulaire du 14/11/2011.*

(6) *Pour une analyse critique de cette circulaire, voyez Charlotte Van Zeebroeck et Benoit Van Keirsbilck,* «Premiers commentaires de la circulaire du 15 septembre 2005 relative au séjour des mineurs étrangers non accompagnés», in JDJ *n° 248, octobre 2005, p. 21 et s.*

(7) *Voyez, les concernant, la Circulaire surréaliste du 2 août 2007 relative aux mineurs européens non accompagnés en situation de vulnérabilité.*

(8) *Art. 61/15 de la loi du 15/12/1980.*

d'asile (élément qui n'est pas toujours facile à apprécier) et qui n'ont aucune autre possibilité de séjour dans le cadre des autres dispositions de la loi du 15 décembre 1980, à savoir demande de régularisation pour motif médical, un regroupement familial, etc.

Il y a lieu également d'attirer l'attention des praticiens sur le fait que cette procédure de séjour risque de durer près d'une année avant d'offrir éventuellement un titre de séjour pouvant aller au-delà de la majorité du MENA (CIRE [9]). Par conséquent, les **MENA de plus de 17 ans** lors de leur arrivée en Belgique n'ont malheureusement que très peu de chances d'obtenir un titre de séjour allant au-delà de leur majorité par le biais de cette procédure.

2. La procédure

Elle est quelque peu modifiée et simplifiée par la nouvelle loi en comparaison avec ce qui se faisait sous l'égide de la circulaire du 15 septembre 2005 précitée.

a) La demande de séjour

À l'instar de ce que prévoyait la circulaire du 15 septembre 2005, la demande de séjour doit toujours être formulée par le **tuteur du MENA** et être introduite par ce dernier auprès du **Bureau Minteh** (bureau mineur et traite des êtres humains) de l'Office des étrangers [10].

La demande doit impérativement contenir les éléments suivants [11] :

1. le nom, le prénom, le numéro de téléphone ou le numéro de GSM, le numéro de télécopie ou le courrier électronique et le domicile élu du tuteur;
2. le nom, le prénom, le lieu et la date de naissance, la nationalité, le numéro éventuel de l'Office des étrangers, l'élection de domicile du MENA et son adresse;
3. une copie du passeport national ou du titre de voyage équivalent. À défaut pour le MENA de posséder un de ces documents, le tuteur s'engage à entreprendre les démarches requises à cette fin.
4. tout document probant attestant la véracité des éléments invoqués dans la demande;
5. l'adresse à laquelle, il est demandé que le Ministre ou son délégué envoie la convocation à l'audition;
6. la demande pour bénéficier de l'assistance d'un interprète et l'indication de la langue;
7. les démarches effectuées dans le pays d'origine ou pays de résidence par le tuteur auprès des membres de la famille ou de l'entourage et les résultats obtenus.

b) L'audition du MENA

La loi prévoit **l'examen individuel** de chaque demande de séjour sur la base de l'ensemble des éléments et prévoit dans le cadre de cet examen individuel la tenue d'une audition du mineur par l'Office des étrangers [12].

Le mineur sera toujours entendu en présence de son tuteur et le cas échéant d'un interprète [13]. L'audition aura lieu dans des conditions garantissant la confidentialité.

Deux grandes nouveautés, et nettes avancées, prévues dans l'arrêté royal sont à mettre en exergue :

- la possibilité pour **l'avocat du MENA** d'assister à cette audition si le tuteur en fait la demande [14];
- la rédaction d'un **rapport écrit d'audition** qui sera relu, éventuellement modifié, et ensuite signé par l'agent, le mineur et son tuteur; de plus une copie de ce rapport devra être remise au tuteur en fin d'audition.

Concernant la présence de l'avocat lors de ces auditions à l'Office, on peut se réjouir bien entendu de cette nouveauté allant dans l'intérêt du mineur. Cette présence de l'avocat n'est pas obligatoire et n'est prévue que si le tuteur en fait la demande. L'Office des étrangers nous a toutefois indiqué que l'avocat ne sera jamais convoqué directement à l'audition et qu'il devra être prévenu de cette audition par le tuteur directement. Il y a donc lieu de conseiller au tuteur d'indiquer dès sa demande de séjour écrite établie sur la base de l'article 61/15 de la loi de solliciter la présence de l'avocat lors de l'audition et d'indiquer spontanément le nom et les coordonnées de celui-ci.

Le rôle de l'avocat présent lors de l'audition n'est pas défini dans l'arrêté royal. Il va donc, à notre sens, se rapprocher fortement dans la pratique du rôle tenu par l'avocat lors de l'audition devant les autorités d'asile. Le mineur devra répondre seul aux questions de l'agent et l'avocat n'interviendra que pour demander certaines précisions, inciter à poser des questions ou pour formuler certaines remarques en fin d'audition.

On peut noter dès à présent la différence de traitement entre les MENA demandeurs d'asile qui sont entendus par l'Office en présence de leur tuteur, mais sans la possibilité d'être assistés de leur avocat et les MENA non-demandeurs d'asile, demandeurs de séjour, qui sont dorénavant entendus en présence de leur tuteur et de leur avocat s'ils le souhaitent. L'Office justifie sans doute cette différence de traitement dès lors qu'à la suite de l'audition qui aura lieu sur la base de cet article 61/16, il rendra une décision en matière de séjour (ce qu'il ne fait en principe pas en matière d'asile).

Concernant le rapport écrit d'audition, qui sera signé par les parties et dont copie sera remise au tuteur, on se réjouit également de cette nouveauté qui apporte une garantie de transparence et de fidélité de transcription des propos tenus par le mineur. L'arrêté royal prévoit la possibilité d'insérer dans ce rapport des remarques formulées durant l'audition. Il prévoit en outre la relecture et ensuite la signature de ce rapport et prévoit même que si le tuteur refuse de signer ce rapport d'audition, les raisons de son refus seront alors indiquées dans le rapport.

(9) CIRE – Certificat d'inscription au registre des étrangers.
(10) Art. 61/15 de la loi.
*(11) Art. 110*sexies *de l'arrêté. royal.*
(12) Art.61/16 de la loi.
*(13) Art. 110*nonies *de l'arrêté royal.*
*(14) Art. 110*nonies.

c) La détermination de la solution durable

L'objectif de la demande de séjour et de l'examen fait par l'Office (et donc de l'audition) consiste uniquement dans la détermination d'une solution durable pour le MENA.

Selon l'article 61/14 de la loi, on entend par «*solution durable*» trois possibilités (art. 61/14) :

- soit le regroupement familial dans le pays où les parents se trouvent légalement;
- soit le retour vers le pays d'origine ou vers le pays où le MENA est admis au séjour avec des garanties d'accueil et de soins adéquats en fonction de son âge et de son degré d'autonomie soit de la part de ses parents, soit de la part d'autres adultes qui s'occuperont de lui, soit de la part d'organismes publics ou d'organisations non gouvernementales;
- soit l'autorisation de séjourner en Belgique.

Une nouveauté par rapport à la circulaire de 2005 consiste dans la possibilité pour l'Office des étrangers de considérer que la solution durable pour un MENA est le retour dans son pays d'origine auprès **d'autres adultes** que ses parents (donc familiers ou autres) à partir du moment où il existe des garanties d'accueil et de soins pour ce mineur en fonction de son âge et de son degré d'autonomie.

Cela signifie donc que, dès qu'il existe au pays d'origine des familiers ou des personnes pouvant prendre en charge le mineur, voire même des organismes publics ou des ONG, le retour au pays d'origine sera envisagé par l'Office, voire décidé, comme solution durable allant dans l'intérêt du mineur, alors même que les parents ne sont pas dans ce pays, parce qu'ils n'ont, par exemple, pas été retrouvés, sont décédés, ne sont pas localisables ou ont été considérés comme incapables.

Dans le cadre de cette recherche de la solution durable, la loi indique que l'Office visera prioritairement à sauvegarder **l'unité familiale** au sens des articles 9 et 10 de la Convention Internationale relative aux droits de l'enfant du 20/11/1989 et à **l'intérêt supérieur de l'enfant**.

Le cœur du débat qui aura donc lieu dans le cadre de la demande de séjour faite par le tuteur, éventuellement lors de l'audition et ensuite peut être dans le cadre d'un recours contre la décision de l'Office, sera donc de savoir **quelle est la solution durable conforme à l'intérêt supérieur de l'enfant dans chaque cas d'espèce.** Ce débat est particulièrement complexe, car l'intérêt supérieur de l'enfant est une notion vaste que chacun peut interpréter différemment, surtout dans des situations où des parents ou des familiers seront identifiés au pays, mais que le mineur refusera de retourner auprès d'eux ou que les conditions de vie seront précaires (pauvreté, scolarité non garantie, accès aux soins de santé limités...). Et quelle solution durable sera privilégiée lorsque des familiers existeront au pays d'origine, mais également en Belgique ? Le retour au pays ou le séjour en Belgique ?

Il faut reconnaître que dans de nombreuses situations, l'unité familiale (que l'Office devra prioritairement sauvegarder selon la loi) ne sera pas toujours la solution allant dans l'intérêt supérieur du MENA et que ces deux notions ne vont donc pas automatiquement de pair, contrairement à ce que l'Office des étrangers a tendance à considérer. D'autant plus que de très nombreux MENA non-demandeurs d'asile invoquent comme motif justifiant leur immigration vers la Belgique des conflits familiaux et une volonté très claire de se séparer de leur famille ou de leurs parents.

Cette question fondamentale de la recherche et de la détermination de la solution durable sera donc l'élément central à apprécier par le tuteur et ensuite par l'Office des étrangers, mais très souvent il y aura désaccord entre le tuteur qui estimera, au nom de l'intérêt de l'enfant, que la seule solution durable est le maintien en Belgique (très souvent auprès de familiers le prenant en charge adéquatement en Belgique) alors que l'Office considérera, au nom de l'unité familiale, que la seule solution durable allant dans l'intérêt de l'enfant est le retour auprès de parents ou de familiers dans le pays d'origine et refusera donc de délivrer un titre de séjour en application de la présente loi.

À cet égard, nous signalons qu'il existe tout de même une jurisprudence du CCE [15] considérant qu'il appartient à l'Office, dans l'hypothèse où celui-ci considère que le retour au pays d'origine est la solution durable allant dans l'intérêt de l'enfant, de démontrer qu'il existe dans le pays d'origine des garanties suffisantes pour l'accueil du MENA [16]. Il y a lieu de penser que cette jurisprudence va garder toute sa pertinence vu les termes de la loi qui reprennent clairement les conditions de retour du MENA dans son pays d'origine : «***garanties d'accueil et de soins adéquats en fonction de son âge et de son degré d'autonomie***» [17]. Cette indication dans la loi est donc également une avancée.

---

(15) ~~CCE-Conseil du Contentieux des étrangers, instance de recours contre~~ une décision de l'Office des étrangers.

(16) *CCE, arrêt n°44 410 du 31 mai 2010, in* Newsletter *n° 56 de l'ADDE, juillet 2010, p. 4 :* «Le Conseil précise qu'à aucun endroit, la circulaire du 15 septembre 2005 relative au séjour des mineurs étrangers non accompagnés n'exclut le mineur dont les parents sont en vie dans le pays d'origine. Par la recherche de solution durable, la circulaire entend le regroupement familial ainsi que le retour dans le pays d'origine, moyennant des garanties quant un accueil et une prise en charge appropriée en fonction des besoins déterminés par son âge et son degré d'autonomie. Il n'apparaît pas que la partie adverse ait effectué la moindre démarche en vue de s'assurer de l'existence de garanties minimales en terme d'accueil et de prise en charge pour un retour du mineur dans sa famille au pays d'origine. Il y a lieu de conclure à une violation des principes généraux de bonne administration, de précaution et de prudence, de l'obligation de motivation formelle et de l'erreur manifeste d'appréciation».

(17) *Notons à cet égard que la loi du 19 janvier 2012 modifiant la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers, qui traite de l'éloignement des étrangers, prévoit, concernant l'éloignement des mineurs ce qui suit :*

*Art. 20. Dans le même titre III*quater*, il est inséré un article 74/13, rédigé comme suit :*

«Art.74/13. Lors de la prise d'une décision d'éloignement, le ministre ou son délégué tient compte de l'intérêt supérieur de l'enfant, de la vie familiale, et de l'état de santé du ressortissant d'un pays tiers concerné.».

*Art. 23. Dans le même titre III*quater*, il est inséré un article 74/16 rédigé comme suit :*

«Art. 74/16. § 1er. Avant de prendre une décision d'éloignement à l'égard d'un mineur étranger non accompagné en séjour irrégulier sur le territoire, le ministre ou son délégué **prend en considération toute proposition de solution durable émanant de son tuteur et tient compte de l'intérêt supérieur de l'enfant**.

d) La décision de l'Office des étrangers

Une fois la demande de séjour introduite par le tuteur, l'audition du mineur et l'examen individuel de la situation du MENA effectué par l'Office, ce dernier prend une décision relative au séjour du mineur.

La loi prévoit d'abord dans son article **61/18** que l'Office pourra :

- soit délivrer au tuteur un ordre de reconduire le MENA dans un autre pays **si cette solution durable a été retenue** (annexe 38);
- soit délivrer au mineur un document de séjour valable six mois **si une solution durable n'a pas été trouvée** (l'arrêté royal, en son article 110*undecies*, prévoit que ce titre de séjour est une attestation d'immatriculation conforme au modèle de l'annexe 4).

Les deux possibilités prévues à l'article 61/18 nous interpellent, dès lors que l'on constate qu'une possibilité n'a pas été envisagée par le législateur, à savoir la situation d'un mineur pour qui il est évident que la solution durable consiste immédiatement en un séjour en Belgique. En effet, seules deux possibilités sont reprises dans cette disposition 61/18 : la solution durable qui consiste dans le retour dans un autre pays et la solution durable qui n'a pas encore été trouvée et qui doit être encore recherchée.

Or il existe une série de situations de MENA, jeunes ou moins jeunes, pour lesquels la solution durable qui consiste en un maintien en Belgique apparaît immédiatement. Par exemple, lorsque le mineur dispose de la preuve du décès de ses deux parents, qu'il n'a pas de famille dans un autre pays que la Belgique et qu'il possède un passeport démontrant son identité.

On regrette donc la formulation de la loi qui ne vise pas ces situations; il nous reviendra d'interpréter les articles suivants de manière telle que la solution durable qui consiste immédiatement dans le maintien en Belgique puisse être sollicitée dès la première demande de séjour, mais alors sur pied de l'article 61/20 que nous allons examiner ci-après.

L'article **61/19** de la loi vise les **suites à donner à l'expiration du titre de séjour de six mois** (A.I.) délivré initialement parce que l'on recherchait la solution durable pour le MENA.

Cette disposition prévoit que le tuteur devra effectuer un mois avant l'expiration de l'A.I. une demande écrite reformulant une proposition de solution durable et informer l'Office à ce moment de la situation familiale du MENA, de sa scolarité, de tout autre élément spécifique relatif à sa situation.

L'Office pourra alors à ce moment éventuellement procéder à une nouvelle audition du mineur et pourra également considérer que la solution durable n'a pas encore été dégagée et décider alors de prolonger de six mois l'attestation d'immatriculation déjà délivrée initialement.

La loi ne prévoit pas de possibilité de prolonger une seconde fois l'A.I. pour six mois et on peut donc considérer que le MENA ne pourra être sous A.I. que durant deux périodes de six mois au maximum. Mais que se passera-t-il si la solution durable n'a pas pu être dégagée à l'issue de ces douze mois ?

L'article **61/20** de la loi vise enfin l'hypothèse où **la solution durable consiste dans le séjour en Belgique pour le MENA** et prévoit alors dans ce cas la délivrance d'un CIRE d'un an à condition de présenter un passeport national.

Nous soulignons immédiatement que cette disposition n'indique aucunement que la solution durable consistant dans le maintien en Belgique ne peut être proposée qu'après que le MENA ait été en possession d'une attestation d'immatriculation ou d'une annexe 38 ou qu'après une période de temps déterminée.

Selon nous, si la solution durable qui apparaît dès la première demande de séjour est le maintien en Belgique et que celle-ci est démontrée, rien n'empêche le tuteur de solliciter immédiatement l'application de l'article 61/20 et donc de demander immédiatement à l'Office la délivrance d'un CIRE d'un an.

Au sujet de la production du **passeport national**, la loi prévoit la possibilité à ce stade, pour le tuteur qui n'a pas pu produire de passeport national pour le MENA, de démontrer par écrit les démarches entreprises pour prouver son identité.

À cet égard, l'arrêté royal indique d'abord que les démarches entreprises par le tuteur pour établir l'identité du MENA doivent être prouvées par la production de documents officiels émanant des autorités compétentes du pays d'origine ou de résidence et que ces documents officiels doivent établir un lien physique entre le titulaire et le mineur. Il ajoute toutefois que l'impossibilité de se procurer des documents officiels établissant l'identité du MENA est appréciée au cas par cas par le ministre sur la base d'éléments de preuve sérieux, objectifs et concordants [(18)].

On constate que ces dispositions concernant l'absence de production du passeport national ne sont absolument pas claires; d'une part, il est indiqué que des documents prouvant les démarches effectuées peuvent être produits lorsque l'on n'a pas réussi à se procurer de document officiel établissant l'identité du MENA (documents sérieux, objectifs

§ 2. Le ministre ou son délégué s'assure que ce mineur, qui est éloigné du territoire, puisse bénéficier dans son pays d'origine ou dans le pays où il est autorisé ou admis à séjourner de garanties d'accueil et de prise en charge en fonction des besoins déterminés par son âge et son degré d'autonomie, soit par ses parents ou par un autre membre de sa famille ou par son tuteur qui s'occupe de lui, soit par des instances gouvernementales ou non gouvernementales.

À cet effet, le ministre ou son délégué s'assure que les conditions suivantes sont remplies :

1° qu'il n'existe pas de risque de trafic des êtres humains ou de traite des êtres humains et;

2° que la situation familiale est de nature à permettre d'accueillir à nouveau le mineur et qu'un retour chez un parent ou un membre de la famille est souhaitable et opportun en fonction de la capacité de la famille à assister, à éduquer et à protéger l'enfant ou;

3° que la structure d'accueil est adaptée et qu'il est dans l'intérêt supérieur de l'enfant de le placer dans cette structure d'accueil lors de son retour dans son pays d'origine ou dans le pays où il est autorisé à séjourner.

Le mineur étranger non accompagné et son tuteur en Belgique sont informés du nom de la personne ou de la structure d'accueil à qui l'enfant est confié ainsi que du rôle de cette personne par rapport au mineur.»

*(18) Art. 110*decies.

et concordants), d'autre part, que ces démarches doivent être prouvées par le biais de documents officiels. Ceci nous semble contradictoire.

Une carte d'identité nationale suffit-elle pour demander un CIRE sur pied de l'article 61/20 sans que le tuteur ne doive justifier l'impossibilité de se procurer un passeport national ? La loi ne vise en tout cas que la production d'un passeport national ou l'impossibilité démontrée de produire un passeport et l'arrêté royal, lui, ne vise aucunement l'impossibilité de produire un passeport mais celle de se procurer un document officiel…

Le rapport au Roi, lui, nous indique que l'important est de déterminer de manière certaine l'identité du mineur et renvoie aux travaux préparatoires de la loi du 15 septembre 2006 concernant ce qu'il y a lieu d'entendre par document d'identité et indique ensuite qu'à défaut de produire un document officiel établissant l'identité du mineur, le tuteur devra prouver l'impossibilité d'obtenir ledit document par toutes voies de droit.

L'article **61/21** de la loi vise l'expiration du titre de séjour temporaire d'un an délivré en application de l'article 61/20 et la demande de prolongation écrite de celui-ci à effectuer par le tuteur un mois avant l'expiration.

La loi exige que le tuteur fournisse par écrit les **éléments probants** relatifs au projet de vie du MENA en Belgique, à savoir tout élément spécifique à sa situation, sa situation familiale, la preuve d'une scolarité régulière et la preuve de la connaissance d'une des trois langues nationales.

À cet égard, nous craignons que l'Office ne conditionne véritablement la prolongation du séjour du mineur à une réussite scolaire et à la connaissance d'une des langues nationales et ne prenne donc pas en compte certaines situations particulières que vivent certains MENA en situation d'intégration particulièrement difficile ou plus fragiles ou plus limités au niveau intellectuel.

e) Notre interprétation

Nous pensons donc que ces articles 61/18, 61/19, 61/20 et 61/21 doivent être interprétés de la manière suivante :

1) Le tuteur fait une première demande de séjour pour son pupille dans laquelle soit il propose déjà une solution durable (maintien en Belgique ou retour dans un autre pays) soit il indique qu'il doit encore rechercher la solution durable. (61/15)

2) Si l'Office considère que la solution durable est déjà déterminée à ce stade et qu'elle consiste dans un retour dans un autre pays (en apportant la preuve de garanties d'accueil et de soins pour le mineur adaptés à son âge et son degré d'autonomie), il délivre une annexe 38 au tuteur. (61/18)

- Si l'Office considère que la solution durable est déjà déterminée à ce stade et qu'elle consiste dans le séjour en Belgique, il délivre un titre de séjour d'un an (CIRE) (61/20)
- Si l'Office considère que la solution durable n'a pas encore pu être dégagée, il délivre une attestation d'immatriculation de six mois (61/18)

3) Dans cette dernière hypothèse, à la fin des six mois, le tuteur peut formuler une proposition de solution durable ou indiquer qu'il recherche encore la solution durable et les mêmes possibilités s'offrent selon nous à l'Office :

- Si l'Office considère que la solution durable consiste dans un retour dans un autre pays (toujours en apportant la preuve des garanties d'accueil et de soins suffisantes pour le mineur), il délivre une annexe 38 au tuteur. (61/18)
- Si l'Office considère que la solution durable consiste dans le séjour en Belgique, il délivre un titre de séjour de un an (61/20)
- Si l'Office considère que la solution durable n'a pas encore pu être dégagée, il prolonge l'attestation d'immatriculation pour une nouvelle durée de six mois. (61/19)

4) Si l'Office a délivré un titre de séjour temporaire d'un an sur la base de l'article 61/20 considérant que la solution durable consiste dans le séjour en Belgique, un mois avant l'expiration de ce titre de séjour de un an, le tuteur doit en demander la prolongation. (61/21)

5) À l'issue d'une période de 3 ans depuis la délivrance du titre de séjour d'une année (CIRE), l'Office octroie un CIRE définitif.

f) Une autre interprétation par l'Office des Etrangers

Des informations que nous avons pu obtenir, il apparaît toutefois que l'Office ne va peut être pas interpréter ces nouvelles dispositions de la même manière que nous. Il considérerait en effet que seules les deux possibilités reprises à l'article 61/18 s'offrent à lui à la suite de la première demande de séjour faite par le tuteur sur pied de l'article 61/15, à savoir délivrer une annexe 38 (solution durable consistant dans le retour dans un autre pays) ou une A.I de six mois (recherche en cours de solution durable).

Nous ne partageons bien entendu pas cette position, car elle exclut, sans que la loi se prononce à cet égard, que la solution durable qui consiste dans le séjour en Belgique puisse être dégagée dès la première demande de séjour faite par le tuteur.

Ce n'est en effet pas parce que la loi prévoit dans un article séparé (art. 61/20) ce qui se passe lorsque la solution durable consiste dans le séjour en Belgique, qu'il faut impérativement avoir obtenu une première décision de séjour sur la base de l'article 61/18 avant de demander un titre de séjour de un an (CIRE).

De plus, rien n'indique dans la loi qu'une A.I. doit impérativement être délivrée avant qu'un titre de séjour d'un an ne soit délivré. L'A.I comme indiqué préalablement n'est prévue dans la loi **QUE** lorsque la solution durable n'a pas encore été trouvée.

Cette interprétation de la loi faite par l'Office est d'ailleurs confirmée par l'établissement par leurs soins de **trois formulaires types** à l'attention des tuteurs pour aider ces derniers à introduire les demandes de séjour en application de ces nouvelles dispositions légales.

Nous saluons cette initiative qui permet d'aider les tuteurs à ne pas oublier les éléments importants et obligatoires à indiquer dans la demande de séjour et qui simplifiera leur travail. Mais l'établissement de ces trois formulaires nous

démontre que l'Office considère, selon nous à tort, que la solution durable qui consiste dans le séjour en Belgique ne peut être présentée par le tuteur lors de la première demande de séjour.

- Le premier formulaire est en effet dénommé demande 61/15 pour la première demande de séjour faite par le tuteur (qui mènera selon l'Office à la délivrance d'une annexe 38 ou d'une AI selon l'article 61/18);
- le deuxième est un formulaire dénommé demande 61/19 ou 61/20 soit pour la demande de prolongation d'AI (en cours de recherche d'une solution durable) soit pour la demande de délivrance d'un CIRE (proposition de séjour en Belgique);
- Le troisième est un formulaire dénommé demande 61/21 ou 61/23 pour demander la prolongation du titre de séjour d'un an (CIRE) ou la délivrance du CIRE définitif.

Nous pensons que ces formulaires peuvent être utilisés sans crainte par les tuteurs dans les cas où le MENA dispose de suffisamment de temps avant ses 18 ans pour demander d'abord une A.I valable six mois (éventuellement prolongée encore de six mois) et ensuite demander un CIRE temporaire d'un an.

Toutefois, dans le cas des MENA à l'aube de leur 18 ans, pour lesquels la solution durable qui consiste dans le maintien en Belgique est dégagée immédiatement et peut être démontrée, nous invitons les tuteurs à demander expressément, dès la première demande de séjour, l'application de l'article 61/20, seule disposition visant la solution durable trouvée en Belgique, et donc la délivrance d'un CIRE d'un an. Cette demande doit être formulé par écrit et motivée.

g) La fraude

Dans son nouvel article **61/22**, la loi vise deux cas de figure de fraude et deux sanctions possibles :

1. la fraude (informations fausses ou trompeuses, documents faux ou falsifiés) utilisée pour démontrer les éléments probants repris à l'article 61/21 ou des moyens illégaux pour se faire passer pour un mineur.
   Dans ce cas, un ordre de quitter le territoire peut être délivré au MENA s'il s'avère qu'il s'agit d'une personne de plus de 18 ans.
2. la fraude (informations fausses ou trompeuses, documents faux ou falsifiés ou moyens illégaux utilisés) utilisée pour prouver les éléments repris à l'article 61/21 al.2 1° et 2°, à savoir tout élément spécifique à la situation du MENA ou à sa situation familiale.

Dans cette hypothèse, l'Office pourra modifier la solution durable conformément à l'article 61/18, ce qui signifie qu'il pourra revenir sur sa décision de considérer que le séjour en Belgique était en effet la solution durable. Il délivrera alors soit une annexe 38 considérant que la solution durable est finalement le retour au pays d'origine, soit une nouvelle A.I. de six mois, le temps de dégager la nouvelle solution durable.

On constate donc que les sanctions seront différentes dans le cas où l'Office dispose de la preuve que le MENA est en réalité majeur et peut donc se voir notifier un ordre de quitter le territoire et le cas où même s'il y a eu fraude, le MENA est toujours considéré mineur et la solution durable doit donc toujours être recherchée ou adaptée.

Nous pensons, et à tout le moins nous l'espérons, que ne seront pas considérées comme fraudes les déclarations de minorité ou les documents non authentifiés (voire reconnus comme faux) attestant de la minorité et allant en contradiction avec les résultats des tests d'âge effectués par le service des Tutelles. Car dans ces hypothèses, le jeune aura été considéré majeur (et donc pas MENA) et n'aura donc pas introduit de demande de séjour en application de ces dispositions.

Cette disposition 61/22 nous interpelle toutefois et on se demande bien comment celle-ci va être appliquée dans la pratique.

Comment l'Office va-t-il démontrer la fraude ? Quelle va être la définition exacte de cette notion? L'élément intentionnel dans le chef du mineur devra-t-il apparaître et être démontré par l'Office ? Il convient en effet de rappeler que les mineurs ne sont bien entendu souvent ni responsables, ni même au courant de l'origine exacte des documents qu'ils arrivent à se procurer en provenance de leur pays d'origine.

Le législateur a manifestement eu l'intention de protéger certains MENA qui ne seraient pas responsables de ces fraudes en indiquant que le ministre déterminera si c'est celui-ci ou le tuteur qui a recouru à cette fraude afin que cela ne porte pas préjudice au mineur.

Toutefois, cette indication dans la loi est à notre sens inappropriée et mal formulée dès lors que la fraude peut très bien émaner de personnes autres que le tuteur ou le MENA. En outre, on se demande comment et par quels moyens l'Office va pouvoir déterminer qui est à l'origine de la fraude (le tuteur sera-t-il entendu?), comment il va pouvoir apprécier si le tuteur en est à l'origine ou non et s'il va considérer que la seule connaissance de la fraude par le tuteur l'en rend responsable ou non. Enfin, l'Office n'a normalement aucun droit de regard ou de contrôle sur le travail des tuteurs qui dépendent, selon la loi sur la tutelle de 2002 du service des Tutelles et du juge de paix.

h) Qu'en est-il de l'accession du MENA à la majorité, alors que le jeune est en possession d'une A.I. de six mois ?

Une question fondamentale se pose concernant les MENA qui deviendraient majeurs au cours des six mois pendant lesquels ils sont en possession d'une A.I délivrée sur la base des articles 61/18 ou 61/19 de la loi.

Il existe en effet de nombreuses situations où les MENA n'auront pas eu le temps d'avoir une ou deux A.I. avant d'obtenir un CIRE avant leur majorité ou qui n'auront pas eu tous les éléments de preuve ou d'identité exigés par la loi pour obtenir leur CIRE avant leur majorité et donc qui verront leur majorité intervenir soit dans le courant de leur première A.I. (61/18), soit au cours de la prolongation de celle-ci (61/19).

Il y a lieu d'attirer l'attention sur le fait que ces MENA se verront attribuer

Quelle va être la situation des MENA pour lesquels on n'aura pas dégagé de solution durable après deux A.I. ?

une A.I. de six mois alors même qu'ils deviendront majeurs avant l'expiration de ce délai (à titre d'exemple, un MENA se voit attribuer une A.I. du 8/12/11 au 8/6/12 alors que sa majorité interviendra le 5/04/12). Ils ne resteront toutefois pas en possession de leur A.I après leur majorité, mais se verront notifier automatiquement un ordre de quitter le territoire, étant devenus majeurs et n'ayant pas obtenu de CIRE avant leurs 18 ans.

Si aucune demande de CIRE sur la base des nouvelles dispositions sur le séjour des MENA ou si aucune autre demande n'est introduite avant la majorité sur la base d'autres dispositions de la loi de 80, un ordre de quitter le territoire sera donc immédiatement délivré au MENA devenu majeur le lendemain de sa majorité !

Il y a lieu dès lors d'y être attentif. À notre sens, une demande de CIRE peut encore être introduite par le tuteur sur la base de l'article 61/20 de la loi un mois avant la majorité pour un MENA en possession d'une A.I si les éléments manquants démontrant que la solution durable pour le mineur est un séjour en Belgique sont rassemblés ou démontrés. Éventuellement, une autre demande, telle une demande de séjour sur pied de l'article 9*bis* de la loi du 15 décembre 1980 à la veille de la majorité peut également être introduite.

Dans cette dernière hypothèse, on se demande si l'Office délivrera tout de même un ordre de quitter le territoire au MENA devenu majeur ou s'il respectera d'initiative la jurisprudence selon laquelle sous certaines conditions de fond, un ordre de quitter le territoire ne peut être délivré si une demande de séjour basée sur l'article 9*bis* est pendante. Si tel n'est pas le cas, un recours devra en tout cas être introduit auprès du Conseil du Contentieux des Étrangers contre cet ordre de quitter le territoire.

i) Quelles sont les avancées positives ?

Cette loi comporte de nombreuses avancées positives en faveur du droit des MENA et il est important de les souligner. Le séjour des MENA non-demandeurs d'asile est en effet enfin prévu dans la loi du 15 décembre 1980, la solution durable y est enfin définie et nous avons donc enfin un cadre légal pour le séjour de ces MENA.

La présence de l'avocat lors des auditions des MENA par l'Office, le rapport écrit établi, signé et dont copie est remise au tuteur en fin d'audition sont également des éléments favorables importants.

Enfin, le titre de séjour temporaire délivré dans l'attente de la détermination de la solution durable est un véritable titre de séjour, à savoir une attestation d'immatriculation, qui entraîne l'inscription du MENA dans le registre d'attente et pour six mois. L'ancienne déclaration d'arrivée délivrée dans le cadre de la circulaire de 2005 devait être renouvelée tous les trois mois et n'engendrait pas l'inscription du mineur dans les registres.

j) Questions en suspens

Certains aspects de cette loi ne sont toutefois pas formulés de manière très claire, notamment en ce qui concerne la demande de CIRE (article 61/20) qui serait introduite par le tuteur dès la première demande de séjour. Comment va réagir l'Office des étrangers face à ces demandes ? Quelle va être la position du Conseil du contentieux des étrangers en cas de recours? Pourquoi cette possibilité de retenir le maintien en Belgique comme solution durable n'est-elle reprise qu'à l'article 61/20 et non à l'article 61/18 de la loi?

Le législateur ne peut, à notre sens, en aucun cas avoir eu comme intention de rejeter les MENA de 17 ans et demi de l'application de cette législation vu qu'elle vise bien tous les MENA (définis comme étant les enfants de moins de 18 ans) et qu'elle n'indique nulle part qu'il faut expressément avoir obtenu une A.I. de six mois avant de demander un CIRE (comme c'était toutefois le cas dans la circulaire qui indiquait qu'il fallait avoir bénéficié de deux déclarations d'arrivée de trois mois avant de solliciter un CIRE).

Cette loi manque à notre sens également de clarté concernant les dispositions sur la fraude et les responsabilités ou sanctions qui s'en suivraient ainsi que sur l'impossibilité de se procurer un passeport national et les démarches à démontrer dans cette hypothèse.

Des questions restent également en suspens. Quelle va être la situation des MENA pour lesquels on n'aura pas dégagé de solution durable après deux A.I. ? Auront-ils une troisième A.I ? Recevront-ils une annexe 38 ?

Quelles formes vont prendre les décisions de refus de CIRE à l'aube de la majorité ? Ces MENA vont-ils être mis en possession d'une A.I qui se transformera en OQT dès leur majorité ? Cela poserait à nouveau le problème du recours effectif dès lors que le MENA sera muni d'un titre de séjour temporaire et ne pourra donc que difficilement invoquer de préjudice grave et difficilement réparable en cas de recours. En outre, il n'aura pas le temps d'agir au CCE avant sa majorité ce qui entraînera la perte de son intérêt à agir en tant que mineur sur la base de ces dispositions légales.

Nous regrettons également que certains éléments ne soient pas résolus par la nouvelle loi et nous déplorons notamment qu'aucun délai n'ait été indiqué dans la loi concernant le traitement de ces demandes de séjour faites auprès de l'Office. C'est en effet un problème réel qui engendre la perte de droits pour certains mineurs à l'aube de leur majorité, lesquels attendent parfois pendant presque un an avant de recevoir un premier titre de séjour temporaire.

Tout n'est donc pas encore solutionné par cette nouvelle loi. La pratique nous apportera rapidement certaines réponses aux questions listées et apaisera, nous l'espérons, certaines de nos inquiétudes. Mais nous devons tout de même souligner les grandes avancées dans cette matière du droit des MENA, finalement encore très récente, dès lors que la loi sur la tutelle des MENA date de 2002 mais n'est entrée en vigueur que le 1er avril 2004. Il y a donc seulement 8 ans.

Mineur en danger - Procédure (partie 3)

Brux., Ch. jeun., 19 mars 2007, arrêt 102/2007.
(N° parquet JEU 86/07)

Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 46 de la loi du 8 avril 1965 - Parties à la cause – Parents d'accueil - Grand-mère ne pouvant être considérée comme famille d'accueil, l'enfant ne lui ayant été confié, ni par les parents ni par une autorité de placement, pour une certaine durée

En cause de EA. A

Il résulte des éléments du dossier et de l'instruction de la cause à l'audience publique que l'appel interjeté par Mme B.A., grand-mère du mineur, n'est pas recevable.

Avant la saisine du tribunal de la jeunesse, EA.A. a été confié provisoirement à sa grand-mère pendant l'hospitalisation de sa maman, et ce dans le cadre d'un accord- programme établi par le SAJ.

En mars 2005, EA.A. retourne vivre chez sa maman.

Le tribunal de la jeunesse est saisi en juillet 2005 et maintient EA.A. dans son milieu de vie (chez sa maman) sous conditions jusqu'au 24 octobre 2006, date où EA.A. est confié à l'institution le Pertuis, placement prolongé par l'ordonnance entreprise.

Si la cour d'arbitrage a considéré dans son arrêt du 3 décembre 1998 (arrêt n° 122/98, *Moniteur belge,* 1999, pp. 1632-1635) que les parents d'accueil pouvaient être considérés comme partie à la cause, cette notion de parent ou famille d'accueil requiert cependant la réunion de plusieurs conditions, et notamment que l'enfant ait été confié par les parents ou une autorité de placement au parent d'accueil et ce pour une certaine durée.

En l'espèce, ce n'est qu'à titre provisoire que pendant son hospitalisation, la maman avait confié EA.A. à sa grand-mère.

Les relations personnelles que Mme B.A. entretient avec EA.A. depuis mars 2005 sont celles d'une grand-mère et non d'un parent d'accueil.

L'intérêt moral dont elle se prévaut ne suffit pas pour justifier la recevabilité de son appel.

Brux., 30ème Ch. jeun. 20 octobre 2008, arrêt J/278/2008
(N° greffe 2008pj219 et N° parquet JEU 387/08).

Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 36, 2° de la loi du 8 avril 1965 – Placement en famille d'accueil en vue d'une adoption de l'enfant – Le tribunal ne peut taire l'identité de la famille d'accueil

En cause de E.A.

Vu les appels interjetés le 28 août 2008 par Mme R. E. et par M. le procureur du Roi à Bruxelles contre l'ordonnance rendue le 18 août 2008 par le tribunal de la jeunesse de Bruxelles, laquelle :

- lève le placement d'A. E., née à Bruxelles le X 2004, au Centre Médical Pédiatrique Clairs Vallons, Rue de Mont-Saint-Guibert 24 à 1340 Ottignies, à dater du 12 août 2008,
- ordonne le placement provisoire de la personne dont l'identité figure ci-dessus chez une personne digne de confiance ou dans un établissement approprié en vue de son hébergement, traitement, éducation, instruction ou formation professionnelle, sous la surveillance du service social compétent,
- dit qu'en exécution de cette décision A. E. est confiée au service Emmanuel Adoption, Avenue Nusbaum 23 à 4141 Blindef-Louveigné, sans frais, à dater du 12 août 2008,

[…]

Mme R. E., appelante, ne comparaît toutefois pas pour faire valoir ses moyens.

Tant le conseil de la mineure que le ministère public postulent la confirmation de la décision entreprise.

La cour se réfère aux judicieux motifs retenus par le premier juge à l'appui de sa décision et qui restent d'actualité.

Dès sa naissance le X 2004, A. a été hospitalisée pendant plusieurs mois avant d'être confiée début mai 2005 à Clairs Vallons.

L'enfant présente des problèmes de santé très importants suite à une naissance prématurée et à un retard de croissance *in utero* dans le cadre d'un probable syndrome d'alcool fœtal nécessitant une prise en charge médicale intensive.

Depuis le départ, la maman, en raison de ses difficultés personnelles (dépression, alcoolisme…), s'est montrée incapable de s'occuper de sa fille malgré les diverses aides qui lui ont été apportées.

Les intervenants soulignent qu'encore actuellement Mme E. reste dans le déni et ne mesure pas l'ampleur de ses difficultés, refusant tout traitement.

Après plus de 4 ans, ses contacts avec A. sont toujours très pauvres.

Le père est également absent de la vie d'A. et ne souhaite pas s'investir personnellement. Sa dernière visite à sa fille remonte à mars 2007 et le centre Clairs Vallons indique qu'à cette occasion il a marqué son accord avec un projet d'adoption pour l'enfant.

L'équipe du centre Clairs Vallons relève que l'enfant a évolué positivement depuis son placement et a pu bénéficier des avantages de leur centre.

Toutefois ses difficultés de santé et son retard global de développement nécessitent toujours une prise en charge pluridisciplinaire et elle pâtit des inconvénients de la vie en institution.

Pour eux, de même que le Service de Protection Judiciaire, l'enfant a besoin de repères stables et de pouvoir évoluer dans un milieu familial.

Au vu de ces éléments, la solution préconisée doit dès lors être confirmée dans l'intérêt d'A..

Comme requis par le ministère public, même si un projet d'adoption est envisagé par la famille d'accueil, dans le cadre de la présente procédure, il n'est pas légal de taire leur identité.

Les parents d'accueil sont des parties à la cause qui sous peine de nullité devront en application de l'article 46 de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait, modifiée par les lois des 15 mai 2006 et 13 juin 2006 être citées.

Par ailleurs, Mme E. a pu et pourra encore prendre connaissance du présent dossier où l'identité des parents d'accueil est mentionnée.

Le service Emmanuel Adoption qui encadre le placement indique également qu'ils n'ont plus aucune nouvelle de Mme E. depuis début juillet.

[…]

Reçoit les appels,

Confirme le jugement entrepris sous l'émendation qu'il y a lieu de préciser que A. E. est confiée sans frais depuis le 12 août 2008 à M. et Mme L.-F. […] avec l'encadrement du service Emmanuel Adoption, avenue Nusbaum 23 à 4141 Blindef-Louveigné.

Brux., 30ème Ch. jeun. 24 novembre 2008, arrêt J/306/2008
(N° greffe 2008pj225 et N° parquet JEU 408/08).

Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 36, 2° de la loi du 8 avril 1965 – Décision de placement – Art. 53*ter* de la loi – L'ordonnance doit contenir un résumé des éléments

touchant à la personnalité ou au milieu du mineur qui justifient la décision – Simple référence aux «*renseignements recueillis*» insuffisante – Nullité de l'ordonnance

En cause de J.Y.

Le ministère public sollicite l'annulation de l'ordonnance pour défaut de motivation.

Il estime par ailleurs que l'enfant doit être replacé au pensionnat Henri Jasper pour rechercher la solution la plus adéquate quant aux modalités de son hébergement par chacun de ses parents et provoquer son retour et celui de sa maman en Belgique.

L'article 149 de la Constitution et l'article 195 du Code d'instruction criminelle imposent au juge de motiver sa décision. La loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait, modifiée par les lois des 15 mai 2006 et 13 juin 2006 ne déroge pas à ce principe.

L'article 52*ter* alinéa 3 précise que lorsque le tribunal prend provisoirement à l'égard d'un mineur une mesure de garde, l'ordonnance contient un résumé des éléments touchant à la personnalité ou au milieu du mineur qui justifient la décision.

Le premier juge a non seulement l'obligation d'énoncer les faits, la mesure et les dispositions légales à appliquer, mais aussi les raisons du choix qu'il fait de telle ou telle mesure parmi celles que la loi lui permet de prononcer et de justifier en outre ce choix.

En se bornant à reproduire une phrase stéréotypée «vu les renseignements recueillis», le premier juge reste en défaut de satisfaire à ces exigences légales.

Cette violation rend nulle l'ordonnance.

Il y a lieu de statuer par voie de dispositions nouvelles.

Cass., 27 janvier 2010, R.G. n° P.09.1686.FR/1.

Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Art. 12 de la Convention des droits de l'enfant et art. 46, al. 2 et 54*bis* la loi du 8 avril 1965 - Enfant âgé de moins de 12 ans – Enfant non cité à comparaître devant le tribunal mais représenté par l'avocat désigné – Opportunité d'entendre l'enfant relève de l'appréciation en fait des juridictions de la jeunesse

Les demandeurs reprochent au juge d'appel de n'avoir pas ordonné l'audition de l'enfant qu'ils sollicitaient en se fondant sur l'article 12 de la Convention des droits de l'enfant.

La disposition invoquée garantit la liberté d'expression de l'enfant doué de discernement sur toute question l'intéressant et impose de prendre son opinion en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité. Elle prévoit la possibilité pour l'enfant d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de manière compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

En vertu des articles 46, alinéa 2, et 54*bis*, de la loi du 8 avril 1965, l'enfant de moins de douze ans n'est pas cité à comparaître, mais doit, à peine de nullité, être représenté par son avocat. L'opportunité d'entendre directement l'enfant qui se trouve dans ce cas relève de l'appréciation en fait des juridictions de la jeunesse qui peuvent procéder à cette investigation en vertu de l'article 51, § 2, alinéa 1er, de la loi.

Dans la mesure où il soutient que l'enfant n'est pas partie à la procédure, le moyen manque en droit. Il résulte des mentions de l'arrêt que l'enfant âgé de moins de douze ans était représenté par son conseil et que celui-ci a été entendu à l'audience.

La Cour d'appel a dès lors pu, sans violer la disposition visée au moyen, légalement décider qu'elle était suffisamment éclairée pour statuer et qu'il n'y avait pas lieu de procéder à de nouvelles investigations et notamment à l'audition de l'enfant.

Le moyen, quant à ce, ne peut être accueilli.

Brux., 30ème Ch. jeun., 11 octobre 2010, arrêt J/319/10 (N° de greffe 2010/PJ/182 et n° parquet 2010/VJ13/515.

Aide à la jeunesse – Mineur en danger – Emploi des langues - Art. 62 de la loi du 8 avril 1965 et 16 de la loi du 15 juin 1935 concernant l'emploi des langues en matière judiciaire - Si le prévenu est domicilié dans l'agglomération bruxelloise, la langue de la procédure est soit le français ou le néerlandais selon que le prévenu a fait usage à l'instruction -ou à défaut de celle-ci à l'information- de l'une ou l'autre de ces langues pour ses déclarations – Art. 6 de l'ordonnance du 29 avril 2004 impose le respect de la langue familiale, en l'espèce le français – Il n'y a pas lieu d'ordonner le changement de langue

En cause de SM. M.

1. Quant à la langue de la procédure:

Monsieur M. S. demande le renvoi de la cause vers la chambre néerlandophone du tribunal de la jeunesse de Bruxelles si des mesures protectionnelles devaient être maintenues.

Conformément à l'article 62 de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse et l'article 16 de la loi du 15 juin 1935 concernant l'emploi des langues en matière judiciaire, si le prévenu est domicilié dans l'agglomération bruxelloise, la langue de la procédure est soit le français ou le néerlandais selon que le prévenu a fait usage à l'instruction -ou à défaut de celle-ci à l'information- de l'une ou l'autre de ces langues pour ses déclarations.

Depuis l'ouverture du dossier protectionnel, J. s'est toujours exprimé en français, seule langue qu'il utilise dans son milieu maternel qui ne connaît pas le néerlandais.

J. est confié à titre principal à sa maman qui est de nationalité camerounaise et parle le français et le dialecte de sa région à son fils.

Les périodes d'hébergement chez le père sont limitées à un week-end sur deux et une partie des congés et vacances scolaires. Monsieur S. est limbourgeois, parfait bilingue et parle néerlandais à son fils.

L'enfant est également bilingue et fréquente une école néerlandaise, choix que la mère a favorisé pour lui permettre de mieux connaître la culture de son père.

L'article 6 de l'ordonnance relative à l'aide à la jeunesse de la Commission Communautaire Commune de la région de Bruxelles-capitale du 29 avril 2004 précise que l'ensemble des intervenants qui concourent à la mise en œuvre de l'ordonnance sont tenus de respecter la langue de la famille à laquelle le jeune appartient.

Or la seule langue familiale commune est le français que tant J. que chacun de ses parents parlent.

À juste titre le tribunal de la jeunesse a estimé qu'il n'y avait pas lieu à changement de langue.

Désignation de l'administrateur

J.P. Zomergem - 29 décembre 2009

Administration provisoire - Déclaration de préférence pour une personne à désigner comme administrateur provisoire - Motifs sérieux de s'en écarter (art. 488*bis*, C.C.)

Une dispute qui dure depuis des années et oppose, d'une part la personne à protéger et sa fille, de l'autre son fils, ne constitue pas un motif sérieux d'écarter la préférence qu'a exprimée la personne à protéger en faveur de la désignation de sa fille comme administratrice provisoire. En l'espèce, cette disposition est soumise à l'obligation pour la fille de communiquer tous les rapports d'administration au fils.

Dans Rechtskundig Weekblad, 2011-12, p. 1140

Trad. J. Jacqmain

Compétence territoriale et changement de résidence du parent gardien

Cass. (2ème ch.) – 17 janvier 2012 (P.11.1650.N)

Compétence territoriale - Protection de la jeunesse - Résidence du parent qui a la garde - Changement de résidence en cours d'instance - Appel

Aux termes de l'art. 44 de la loi du 8 avril 1965, la compétence territoriale du tribunal de la jeunesse est déterminée par la résidence du parent qui a la garde de l'enfant. Le changement de résidence entraîne le dessaisissement de ce tribunal au profit de celui de la nouvelle résidence. Toutefois, le tribunal de l'ancienne résidence reste saisi lorsque le changement se produit en cours d'instance.

Trad. J. Jacqmain.

Pas d'ingérence disproportionnée dans la liberté d'expression

Cour européenne des droits de l'Homme (5ème section) - 9 février 2012

Liberté d'expression - Distribution d'un tract homophobe dans une école - Condamnation pénale - Ingérence - Allégations graves et dommageables - Public influençable - Sanctions modérées - Pas de violation de l'art. 8 CEDH

Vejdeland e.a. c/ Suède (req. n° 1813/07)

Les requérants ont distribué dans une école secondaire à laquelle ils n'appartenaient pas, un tract qui dénonçait le manque d'objectivité des enseignants à l'égard de l'homosexualité; le tract accusait notamment les homosexuels d'avoir propagé le sida, de dédramatiser la pédophilie et de réclamer la légalisation de leurs «déviance sexuelle». Sur la base du Code pénal qui réprime l'agression contre «un groupe national ou ethnique», la Cour suprême a condamné trois des requérants à des amendes et le quatrième à la probation.

Les allégations formulées par les requérants apparaissent graves et dommageables, et l'incitation à la discrimination basée sur l'orientation sexuelle est aussi sérieuse que celle qui se fonde sur la race ou le sexe. En outre, les requérants ont pris pour public des personnes d'un âge sensible et influençable, de surcroît dans une école où ils n'avaient pas accès. Enfin, les peines infligées ne semblent pas excessives. L'ingérence dans la liberté d'expression des requérants n'a pas été disproportionnée. Il n'y a pas eu de violation de l'art. 8 de la Convention européenne des droits humains.

Trad. de l'anglais : J. Jacqmain

bibliographie



Aide sociale - Intégration sociale. Le droit en pratique

de Hugo MORMONT et Katrin STANGHERLIN (dir.),

«*Destiné aux praticiens de la matière, l'ouvrage a été rédigée par des praticiens*». Les coordinateurs soulignent ainsi d'emblée dans l'avant-propos que cet ouvrage imposant doit être utilisé comme un manuel par tous ceux qui sont, d'une façon ou d'une autre, confrontés à des questions juridiques en matière d'aide et d'intégration sociales. Ce livre est le fruit d'un travail d'équipe, celui d'un groupe de magistrats bruxellois, auquel se sont joints un avocat, un juriste de CPAS et un conseiller de la Cour d'appel de Liège. On nous prévient toutefois que le livre tient plus de la mosaïque que du monolithe. Pour présenter les différents aspects juridiques, les auteurs ont opté pour une version transversale des deux régimes, qui tantôt se chevauchent, tantôt se séparent, à savoir l'aide sociale et l'intégration sociale. Les différents chapitres distinguent ce qui relève de l'un ou l'autre régime par un système d'onglets de couleur différente.

L'ouvrage se divise en huit parties : 1. Nature et formes des droits à l'intégration sociale et à l'aide sociale. 2. Les conditions d'octroi des droits à l'aide sociale et à l'intégration sociale. 3. Les catégories bénéficiaires. 4. La compétence territoriale des CPAS. 5. La procédure administrative. 6. La révision et la récupération. 7. Les sanctions. 8. La procédure judiciaire.

Il n'est pas inutile de rappeler que l'aide sociale *stricto sensu* (loi du 8 juillet 1976) est le droit le plus étendu dans la mesure où il oblige la collectivité à garantir une vie conforme à la dignité humaine à chaque individu. L'aide sociale est multiforme (matérielle, sociale, médicale, médico-sociale ou psychologique). Elle peut être préventive, curative ou palliative. On peut donc dire qu'elle constitue une aide de première ligne, couvrant tous les besoins fondamentaux. Par contre, le droit à l'intégration sociale (loi du 26 mai 2002) vise plus spécialement une participation de l'individu à la vie sociale. Alors que le droit à l'aide sociale vise à sauvegarder la dignité humaine, le second droit vise à intégrer socialement la personne. Toujours est-il que la frontière entre les deux n'est pas toujours simple à cerner.

Les lecteurs sensibles aux **droits des jeunes** s'attarderont aux pages qui traitent des mineurs non accompagnés, des familles en séjour illégal, où est bien expliquée la relation compliquée entre Fedasil et le CPAS, ainsi que les interventions des tribunaux pour garantir un minimum de justice (pp. 223 et s.). On trouvera aussi des analyses intéressantes sur l'accès aux études ou encore la situation de certains jeunes majeurs qui quittent le domicile familial (358 et s.).

Au final, soulignons combien un tel ouvrage peut rendre de nombreux service à ceux qui doivent intervenir sur la base du droit en matière sociale. La jurisprudence analysée et les commentaires donnés sont d'une grande utilité. On pourra relever la part belle faite à la jurisprudence bruxelloise, parfois assez originale, mais les auteurs invitent à élargir l'analyse aux autres juridictions du pays. En cela, le livre est un «*livre martyr*», comme on le lit dans l'avant-propos. Il faut regretter l'absence d'index à la fin de cet ouvrage très fouillé qui aurait encore augmenté sa praticabilité. La réalisation d'un tel travail, d'une façon collective, ne peut qu'être saluée. C'est finalement une «*bible*» de l'aide sociale à mettre en de nombreuses mains.

Pierre-Yves MATERNE
Avocat au Barreau de Bruxelles

Rens. : La Charte, www.diekeure.be, ISBN : 978 28 7403 258 5, 2011, 755p., 85 euros.

Ici et ailleurs

Ordres judiciaires

M. **S. Rosoux** est désigné aux fonctions de juge d'appel de la jeunesse de Liège pour trois ans.

Sont prolongées comme juge de la jeunesse : Mme **A. Stubbe** à Gand et Mme **C. Orban** à Marche-en-Famenne.

Nouveaux juges de la jeunesse : Mme **E. Diskeuve** à Namur, M. **P. Nemry** à Bruxelles, Mme **S. Paquay** à Huy et Mme **S. Brusselmans** à Courtrai.

RIS : + 2%

Les montants du revenu d'intégration augmentent au 1/02/2012 : cohabitant : 523,74 euros; isolé : 785,61 euros; cohabitant avec famille à charge : 1.047,48 euros. Les montants de l'exonération socio-professionnelle et les plafonds de revenus pour la récupération auprès de débiteurs augmentent également. Même augmentés, ça fait pas très gras !

Aide sociale aux européens

Le nouveau Gouvernement ne chôme pas ! Il a supprimé le droit à l'aide sociale pour les ressortissants européens et aux membres de la famille tant qu'ils n'ont pas un droit à un séjour de longue durée, ceci, sans tenir compte de la présence ou non d'enfants dans le ménage (loi du 19 janvier 2012 modifiant la législation concernant l'accueil des demandeurs d'asile, *M.B.* 17/02/2012).

Une interdiction …

L'interdiction de la détention des mineurs étrangers non accompagnés est maintenant inscrite dans la loi (du 19 janvier 2012, *M.B.* 17/02/2012, art. 26). Toutes les actions qui auront été menées par de nombreux acteurs (notamment la plate-forme « *mineurs en exil* », coordonnée par le Service droit des jeunes de Bruxelles et différentes associations dont DEI-Belgique) auront fini par porter leurs fruits !

…qui n'en est…

Par contre, une nouvelle loi (du 16 novembre 2011, *M.B.* 17/02/2012) prévoit que : « *Une famille avec enfants mineurs qui a pénétré dans le Royaume sans satisfaire aux conditions fixées aux articles 2 ou 3, ou dont le séjour a cessé d'être régulier ou est irrégulier, n'est en principe pas placée dans un lieu tel que visé à l'article 74/8, § 2 (ndlr : centre fermé)* »; mais cette article ajoute : « *à moins que celui-ci ne soit adapté aux besoins des familles avec enfants mineurs* ». Or, un centre fermé « *pour les familles* » est en construction actuellement. On risque donc de voir prochainement de nouveau des enfants et des familles dans les centres fermés !

…pas toujours une !

S'il ne peut être détenu, le MENA peut par contre être éloigné si l'Office des étrangers considère que c'est la solution durable conforme à son intérêt supérieur, soit s'il peut « *bénéficier dans son pays d'origine ou dans le pays où il est autorisé ou admis à séjourner de garanties d'accueil et de prise en charge en fonction des besoins déterminés par son âge et son degré d'autonomie, soit par ses parents ou par un autre membre de sa famille ou par son tuteur qui s'occupe de lui, soit par des instances gouvernementales ou non gouvernementales* ».

Ainsi donc ce serait l'Office des étrangers qui est désigné pour se prononcer sur l'intérêt supérieur de l'enfant et un orphelinat pourrait être considéré comme un lieu adéquat !

Nouveau garant des droits de l'Homme …

Nils Muižnieks (Lettonie) a été élu nouveau Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe (CoE) pour une période de six ans non renouvelable (le belge Pierre-Yves Monette s'était aussi présenté mais sans succès donc). M. Muižnieks a été ministre chargé des questions d'intégration sociale, membre pour la Lettonie de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI), Directeur de l'Institut avancé des recherches sociales et politiques (ASPRI) à la Faculté des sciences sociales de Riga. Espérons qu'il s'inscrira dans la suite du mandat de Thomas Hammarberg qui a été unanimement reconnu comme un Commissaire aux droits de l'Homme exceptionnel.

…au Conseil de l'Europe

Le Commissaire aux droits de l'homme du CoE est une institution indépendante, non judiciaire, chargée de promouvoir la sensibilisation aux droits de l'homme, de soutenir les structures nationales des droits de l'homme, de recenser les lacunes dans la législation et la pratique des droits de l'homme et de favoriser la jouissance pleine et entière des droits de l'homme dans l'ensemble des 47 Etats membres. Le Commissaire effectue des visites régulières dans les Etats membres pour dialoguer avec les gouvernements et la société civile et établir des rapports sur des questions qui relèvent de son mandat.

Ernest, petit Manneken-Pis de 2012!

Cela se passe fin octobre à Bruxelles, dans le quartier des Marolles, à côté du Vieux Marché à deux pas de Manneken-Pis; il est 15h30, une maman rentre d'avoir été chercher ses trois enfants (6 ans, 4 ans,2 ans1/2) à l'école; le plus jeune, Ernest, a une infection urinaire, il a déjà mouillé son pantalon à l'école, il pleure, il a mal; sa maman l'aide alors à faire pipi dans le caniveau... un policier les surprend! Elle vient de recevoir un PV de police, avec une amende administrative pouvant atteindre 250 euros pour avoir fait uriner son fils de 2ans1/2 sur l'espace public, selon l'article 10 du règlement de police de la ville. Tiens, n'est-ce pas plutôt Ernest qui aurait dû faire l'objet de cette amende ? Après tout, c'est lui qui a enfreint le règlement communal.

Contrôles abusifs

Human Rights Watch (HRW) a publié un rapport intitulé «*La base de l'humiliation*» sur les contrôles d'identité abusifs en France que les jeunes hommes en particulier subissent quotidiennement dans les villes et banlieues de France. Ce rapport a été rédigé sur base d'enquêtes et d'interviews de personnes ayant fait l'objet de contrôles et de policiers (relatant les contrôles au faciès, insultes, palpations des parties intimes, etc.). «*En France, la police dispose de vastes pouvoirs pour effectuer des contrôles d'identité, même lorsqu'elle ne soupçonne aucun méfait. Ces contrôles peuvent consister en de longs interrogatoires, l'ordre de vider ses poches, la fouille des sacs, ainsi que des palpations intrusives. Des recherches statistiques et qualitatives ont montré que ces contrôles affectent particulièrement les garçons et les jeunes hommes noirs et arabes, qui sont soumis à de fréquentes palpations humiliantes sans aucune explication, accompagnées dans certains cas d'insultes et de violences physiques. Les personnes contrôlées par la police sont rarement informées du fondement juridique du contrôle, elles ne reçoivent aucun document écrit rendant compte du contrôle et s'exposent à des poursuites pénales si elles se plaignent .*

Ces contrôles semblent indiquer que la police se livre à un profilage ethnique illégal, c'est à dire le fait d'agir sur la base de généralisations fondées sur l'apparence plutôt que sur le comportement réel pour identifier les

personnes les plus susceptibles d'être des délinquants.

Ces contrôles de police abusifs ont un impact profondément négatif sur les relations entre la police et les jeunes issus des minorités. Beaucoup ont décrit les contrôles d'identité comme un élément très marquant de toute leur expérience de discrimination et d'exclusion au sein de la société française.

HRW appelle les autorités françaises à adopter des réformes politiques et législatives pour prévenir le profilage ethnique et les mauvais traitements. Faute de réforme, les abus resteront incontrôlés et les relations entre la police et les jeunes issus des minorités se détérioreront davantage».

http://www.hrw.org/fr

La police à la maternelle

Aux États-Unis, de plus en plus d'écoles disposent de policiers patrouillant dans les corridors et les cours de récréation. Des élèves ont été arrêtés pour avoir lancé des avions en papier ou oublié de ramasser les miettes tombées sur le sol de la cantine.

Tous les prétextes sont bons pour criminaliser le comportement des jeunes : tous les jours, des centaines d'élèves sont présentées devant les tribunaux du Texas, poursuivies pour des infractions telles que «*gros mots*» ou «*mauvaise conduite*» dans le bus scolaire, implication dans une bagarre dans la cour de récré. Des enfants ont été arrêtés pour possession de cigarettes, port de vêtements «*inappropriés*» voire arrivée tardive.

En 2010, la police a distribué quelques 300.000 PV à des enfants, même à des gosses de six ans, pour des infractions commises dans ou à l'extérieur des écoles, donnant lieu au payement d'amendes, à du travail d'intérêt général, même de la prison.

Désormais, ce qui était de la remontrance par l'enseignant, voire la communication aux parents, est du domaine de l'arrestation et de conséquences qui peuvent aller jusqu'à compromettre l'inscription dans un établissement scolaire, voire un emploi dans l'avenir.

http://www.guardian.co.uk/world/2012/jan/09/texas-police-schools

Perpète…

Ce sont quelques 2 570 mineurs délinquants qui purgent actuellement des peines de prison à vie sans possibilité de libération conditionnelle, dans des prisons américaines pour adultes.

Les États-Unis sont le seul pays au monde où des mineurs délinquants (âgés de moins de 18 ans au moment de l'infraction) peuvent être condamnés à la réclusion à perpétuité sans possibilité de libération conditionnelle. La Cour suprême américaine doit examiner prochainement les arguments mettant en doute la constitutionnalité de cette pratique. En 2005, elle avait déjà aboli l'usage de la peine de mort à l'égard d'actes commis durant la minorité.

Selon Human Rights Watch, ces jeunes prisonniers vivent dans des conditions qui violent leurs droits fondamentaux. Dans un rapport de 47 pages, l'organisation récapitule les principaux constats issus de six ans de recherche : presque tous les mineurs délinquants purgeant une peine de prison à vie sans possibilité de libération conditionnelle ont décrit avoir subi des violences physiques ou des abus sexuels aux mains d'autres détenus ou de membres du personnel pénitentiaire.

Les statistiques nationales démontrent que les prisonniers mineurs incarcérés dans des prisons pour adultes, notamment ceux qui sont relativement frêles, sont particulièrement vulnérables à des attaques. http://www.hrw.org/reports/2012/01/03/against-all-odds-0 (en anglais).



Les bésicles de JiJi

Gros sur la patate

Selon *Le Soir* du 2 janvier, le député wallon Richard Miller (MR) se campe, sur son site électronique, en défenseur de la frite comme invention belge face à une vile désinformation espagnole : «*Au **XV**ème siècle, Thérèse d'Avila, future sainte, nourrissait les pauvres de tubercules ramenés d'Amérique, après les avoir frits*». Des hâtives, alors, puisque non seulement l'importation transatlantique ne semble pas avoir commencé avant 1570, mais la mystique gastronome n'est née qu'en 1515.

Les jeunes oisifs, tous aux champs !

Le *Moniteur* du 6 janvier publie un avis du «S.P.F.» Santé publique : «*Extension d'agréations de pesticides à usage agricole **avec usages mineurs***». Outre qu' «agréation» n'est toujours pas français (dire : agrément) et ne sert qu'à induire des confusions avec «agrégation», il faut une fois de plus consulter l'original néerlandais : «*et d'applications de faible importance*».

Hors du chapeau

Celle-ci pour les inconsolables d'*Alice au pays des merveilles*. Le président de l'Association des vétérinaires pour nouveaux animaux de compagnie (*Le Soir*, 12 janvier) : «*Nous **rencontrons** souvent des lapins en consultation*». Surtout à Pâques ?

Ça tombe dru

Dans *Le Soir* du 24 décembre, au sujet du parcours politique de «Mr Q», Vincent Van Quickenborne (d'Amada à la droite du VLD) : «*[Il] a **négocié** un virage à **360°***». Les syndicats diront que c'est tout ce qu'il a négocié, et qu'on voit où cela le conduit.

Même journal, même édition, à propos du «cadre de référence» adopté par le gouvernement wallon pour l'installation d'éoliennes : «*On privilégiera la proximité des **infrastructures structurantes***». André Renard, le champion des «réformes de structures», n'avait pas voulu cela.

Au *Journal parlé* de la R.T.B.F., 1er janvier, 22 h. 30, concernant le premier mort du «*Dakar*» : «*Le motard **n'a pas réussi à être ranimé***». Malgré tous ses efforts ?

Vu à la fenêtre d'un café, rue du Jardin des Olives (oui, oui) à Bruxelles : «*La direction se réserve le droit d'**entrer***». Et à personne d'autre, ah mais !

Le Soir du 9 janvier, à propos de Hitler presque noyé quand il était enfant : «*Sans le courage du futur prêtre* [le sauveteur]*, l'Histoire aurait pu connaître **un cours différent***». Mais pas l'Inn, qui n'aurait même pas débordé.

Le patron du nouveau cinéma *Galeries* à Bruxelles (*Le Soir*, 17 janvier) : «*Nous gardons le même créneau que l'*Arenberg*, mais nous allons l'exploiter de manière **plus optimale***». En **réduisant** les coûts **au maximum**, probablement.

Et selon le même organe (24 janvier), le consultant sollicité par la Région wallonne (avec quel succès !) aurait déclaré que «*la sidérurgie liégeoise **à froid** est condamnée à mourir **à petit feu***». (Sur ce sujet brûlant, voir déjà le *J.D.J.* n° 309, p. 47.)

agenda

Théâtre : l'adoption pavée de bonnes intentions

Du 20 mars au 7 avril 2012 à 20h30 à Bruxelles.

Au commencement, il y a juste un immense besoin d'amour. Née en Asie, abandonnée, elle a trois ans et demi. Eux, sont de jeunes Européens, mariés, ne pouvant avoir d'enfants. Ils décident de l'adopter. Mais à la seconde où leurs regards se croisent, les rêves de bonheur s'effondrent. Le destin en a décidé autrement: leur histoire d'amour sera sombre.
Auteure et interprète, Cathy Min Jung part de son récit de vie et vous emmène à la rencontre de ces trois êtres abîmés dont la vie quotidienne, de mensonges en petites cruautés, se transformera insidieusement, mais inexorablement en un combat acharné. Histoire de vous souffler avec une poésie, sombre et pure à la fois, que l'enfer peut être pavé de bonnes intentions…
Conception, écriture et interprétation Cathy Min Jung l **Mise en scène** Rosario Marmol Perez l **Assistante à la mise en scène** Naïma Triboulet l **Scénographie et costume** Ronald Beurms l **Vidéo** Caroline Cereghetti l **Animation vidéo** Allan Beurms l **Musique** Garrett List l **Lumières** Thomas Vanneste. **Création** l'Asbl Source l **Production** L'ANCRE (Charleroi) l **Coproduction** Théâtre de Poche (Bruxelles) et Théâtre de la Place (Liège) l **Aide** Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Service du Théâtre.

Rens. : Théâtre de poche. www.poche.be

Journée d'étude : la parole de l'enfant

Le 23 mars à Liège

À l'occasion de son 30ème anniversaire, l'asbl Commission jeunesse du Barreau de Liège organise une **journée d'étude sur la parole de l'enfant chez l'avocat, le juge, le procureur, l'expert psy, à la police. La participation à la journée est de 80 euros (60 euros pour les avocats stagiaires).**
La matinée proposera les interventions d'Eric Lemmens, Bâtonnier de l'Ordre des avocats du Barreau de Liège; Valérie Gabriel, présidente de l'asbl Commission jeunesse du Barreau de Liège; Thierry Moreau, avocat, professeur à l'UCL, directeur du Centre interdisciplinaire des droits de l'enfant; Marc Juston, juge aux affaires familiales, président du tribunal de grande instance de Tarascon; Jean Van Hemelrijk, psychologue, psychothérapeute familial et assistant à la faculté de psychologie de l'ULB; Isabelle Dogne, substitut du procureur du Roi à Verviers et Léonard Lemaire, commissaire à la PJF de Verviers.
L'après-midi, les participants auront le choix entre trois ateliers pratiques sous forme de casus interactifs. Atelier 1 : Le secret professionnel autour de la parole de l'enfant : (Jean-François Servais, directeur du service Droit des Jeunes de Liège et Fabien Greffe, avocat au Barreau de Liège, membre de la Commission jeunesse du Barreau de Liège); atelier 2 : La prise en considération de la parole de l'enfant dans la méthode de COCHEM (Dominique Rocour, juge de la jeunesse à Liège, Marie-France Carlier, juge de la jeunesse à Dinant, Malvine Chapelle, avocate au Barreau de Liège, et membre de la Commission jeunesse du Barreau de Liège); atelier 3 : Ponts levis entre le monde de l'enfance et le monde judiciaire : d'un monologue au dialogue... ? (Hubert Boutsen, pédopsychiatre, thérapeute familial, responsable thérapeutique du SSM de Dinant Valérie Gabriel, avocate au Barreau de Liège, présidente de la Commission jeunesse du barreau de Liège, Cécile Delbrouck, avocate au Barreau de Liège, membre de la Commission jeunesse du Barreau de Liège)
Journée suivie d'un buffet et d'une soirée dansante qui se tiendront dès 19 h 30 à la Maison des Notaires, rue Saint-Remy, 2 - B-4000 Liège.
Lieu : Université de Liège, Salle Académique, Place du XX août, 9 à 4000 Liège.

Rens. : ceds@provincede-liege.be

Expo photo : Regards croisés sur l'établissement de Défense sociale de Paifve

Jusqu'au 24 mars 2012 à 4000 Liège)

L'institution de Défense sociale de Paifve accueille des délinquants reconnus irresponsables, à la dangerosité variable et qui nécessitent un suivi psychiatrique. Dans l'enceinte de cette prison d'un type très particulier, la photographie a pris ces deux dernières années une place importante. En effet, le GSARA anime depuis 2010 des ateliers de prises de vue pour les patients et pour les membres du personnel. Si au départ, les ateliers étaient destinés prioritairement aux patients, le personnel a en effet lui aussi souhaité pouvoir bénéficier de cette initiation pour croiser leur point de vue à celui de ceux dont ils s'occupent chaque jour. De nombreuses images ont ainsi été produites, chacune ancrée dans la réalité singulière de son auteur, qu'il soit d'un côté ou de l'autre de la barrière : humour, tendresse, violence, échappées de ciel bleu ou portraits dessinent une image toute en nuances du quotidien de l'établissement.
Lieu : Centre Culturel Les Chiroux, Place des Carmes, 8 à 4000 Liège

Rens. : www.chiroux.be

