

Le juge pénal n'est rien d'autre qu'un juge de ligne

par Christian Maes *

En dehors de la répression pénale générale des délits de violence et de quelques lois particulières, jouant plutôt le rôle de l'épée dans le dos pour ceux qui n'ont pas compris «obligation scolaire»⁽¹⁾, le droit pénal n'apparaît pas du tout dans la vie à l'école.

Les enfants et leurs parents seront exhortés⁽³⁾, à la rigueur à l'aide de sanctions⁽²⁾, à considérer l'école comme étant quelque chose d'inévitable, qui prépare et détermine nécessairement la vie ultérieure dans la société, une chose aussi par laquelle et grâce à laquelle les connaissances, les valeurs et les comportements sociaux seront transférés.

Assez logiquement...

L'on partira de la supposition que les premières personnes destinées par la nature à accomplir une telle tâche, seront très vite incapables à le faire, ne disposeront pas des aptitudes ni des connaissances nécessaires en vue de comprendre la vie en société dans tous ses aspects et d'accorder leur éducation dans ce sens.

Ce sera le prix à payer pour la forme de société industrialisée qui nous est imposée en tant que type de société. Les choix possibles sont peu nombreux et aucun retour en arrière n'est possible. Cela fait longtemps que l'on s'est rendu compte que ce ne sont pas les dirigeants du pays, ni leurs réunions où ils discutent de l'économie de l'Etat, qui gouvernent les hommes. Ce seront les puissances officielles ou criminelles du gain et de l'argent qui détermineront les marges de liberté, en traversant les frontières. C'est en fonction de celles-ci que les parlements votent les lois, du moins celles ayant trait à l'économie et, dérivées de celles-ci, au travail et à l'éducation à celui-ci.

Les écoles, et encore davantage les programmes scolaires, seront subordonnés aux critères dictés par les forces précitées⁽⁴⁾.

La relation étroite, existant entre le travail des enfants à l'école et le fonctionnement de l'économie moderne ne peut être niée. Les écoles sont des lieux où les enfants passent des parties de plus en plus grandes de leurs journées et de leur vie.

Ces institutions représentent l'effort systématique de la société en vue de normaliser les enfants, conformément aux exigences de cette société, plutôt que conformément aux idées des besoins des enfants. La véritable raison d'être de l'instruction est de produire une main-d'oeuvre professionnelle efficace⁽⁵⁾.

Le monde dans lequel nous vivons n'est évidemment pas un ballon de plage en

plastique, qui peut être gonflé sans limite. A moins de cataclysmes autorégulateurs et de fléaux décimants, la population croîtra vers le point de saturation, et chaque part de cette population veut avoir son coin au soleil, une part de bonheur et de bien-être, ce qui devient de jour en jour plus difficile, plus concurrentiel. Afin d'obtenir sa place, il faut de plus en plus la conquérir⁽⁶⁾. Davantage de connaissances, davantage d'aptitudes, ... moins de valeurs ? A la lumière de ceci, il n'est pas étonnant que le comportement agressif et la violence, liés indissociablement aux phénomènes apparaissant dans la société au sens plus large, ont leur place dans le microcosme de l'école.

Extrait de Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1999-2000, n° 1-2, pp 87-99.

* *avocat général près la Cour d'appel de Gand, section jeunesse.*

(1) *Alors que tout un chacun devrait savoir que l'instruction est un droit... dont on nous oblige à faire usage.*

(2) *Arrêté du Gouv. flam. du 16.09.1997, art. 9, par.2 (M.B. du 31.10.1997)*

(3) *Plus sévères que celles prévues par l'art. 11 des lois coordonnées du 20.08.1957, par l'art. 5 § 1^{er}, 2, 3 et 4 de la loi du 29.06.1983 (M.B. du 6.07.1983); J. Spreutels, Chronique de législation pénale (1983), R.D.P.C., 1985, 122.*

(4) *Cour d'arbitrage, arrêt n° 76/96 du 18.12.1996 (M.B. du 31.01.1997), B.4.1 «L'autorité énoncée dans le détail ce qui doit être appris à l'école, en se fondant notamment sur des priorités de politique et de critères politiques, alors que la liberté d'enseignement trouve son origine et sa raison d'être dans la liberté d'opinion et d'expression».*

(5) *Jens Qvortrup, «Het kindzijn als sociaal verschijnsel (L'enfant en tant que phénomène social), Introduction à une série de rapports nationaux, KrGids, tome 1 - 1.1,1.*

(6) *K. Lorenz, «Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, orig. Piper und C°, München 1973, trad. Les huit péchés capitaux de notre civilisation, Flammarion 1973, 28.*

Toute agression provient d'une frustration et toute frustration donnera naissance à l'agression

- (7) D. Selis, voy. *De Morgen* du 6.10.1998.
- (8) Prof. Dr. P. Cosyns, U.I.A., à la journée d'étude du 27 mars 1992 à l'univ. de Gent, à propos de «*Omgaan met agressie*» (*L'agression au quotidien*).
- (9) Le Dr. Kruithof, Univ. de Gent, à la même journée d'étude.
- (10) J. Junger - Tas, *La délinquance agressive des jeunes*, R.D.P.C., 1974, 670.
- (11) Pat Patfoort, *Bouwen aan geweldloosheid*, (*Bâtir la non violence*), B.D.J., *Jeugd en Vrede*, 18,23, 24 et 26.

C'est le lieu où tous les ingrédients en vue de la naissance de l'agression et de la violence confluent : le rassemblement d'un grand groupe hétérogène d'hommes, individuellement différents en ce qui concerne leurs chances et leurs possibilités dans un système homogène⁽⁷⁾ sur une superficie réduite, dont il est désiré, sous la pression de la concurrence, qu'elle atteigne un degré, le plus élevé possible, de connaissances et d'aptitudes.

Aucune «théorie de l'agression» ne donne, par elle-même, une réponse satisfaisante à la question du pourquoi

La violence serait une sous-catégorie destructrice de l'agression, à laquelle aucun modèle théorique ne pourra donner de réponse satisfaisante.

A propos de l'agression, différentes théories ont d'ailleurs été développées : a) les théories de l'impulsion, parmi lesquelles :

1) l'éthologique, où l'agression est plutôt considérée comme étant un instinct inné, contribuant à la continuité de l'espèce (l'espèce humaine disposerait, en cette matière, de mécanismes d'inhibition plus faibles que les animaux) ou la biologique, où l'agression serait le domaine de la neurophysiologie, et serait accompagnée d'«*organismes neurotransmetteurs*», une question de génétique et d'hormones (voy. l'agressivité p. ex. suivant la contusion du néo-cortex, de l'hypothalamus, etc.)⁽⁸⁾.

2) la psychanalytique, laquelle distingue deux impulsions de base : d'une part, l'agressivité, d'autre part, la libido et l'envie de vivre.

b) les théories de l'environnement, lesquelles, constatant que tous les hommes ne sont pas agressifs, et qu'il y a des cultures sans agression, rejettent l'agression comme étant universelle et innée; parmi celles-ci, l'on pourra citer :

1°) la théorie de l'apprentissage, énonce que l'instinct d'agression :

- est influencé par la culture dominante; l'agressivité serait devenue une maladie de la culture; l'homme se délecterait à consommer de l'agressivité; nous aurions tout simplement développé un style de vie agressif et les autorités détermineraient ce qui est une agression «acceptable»⁽⁹⁾.
- est né des processus d'apprentissage, dans lesquels le conditionnement joue un rôle important; Josine Junger-Tas cite Bandura et Walters, lorsqu'elle décrit le rôle des parents dans leur apport à la personnalité agressive ou violente: «*par conditionnement et renforcement (renforcement) à l'aide de récompenses primaires et secondaires, l'on obtient de l'enfant un comportement socialement acceptable : une première condition pour une socialisation effective est le développement d'une motivation de dépendance, qui provoque chez l'enfant le désir d'obtenir l'intérêt et l'approbation d'autrui; on sous-estime souvent le rôle du père; c'est par identification et par imitation des parents que l'enfant acquiert des contrôles internes; cette identification dépend des relations affectives à l'intérieur de la famille et du prestige des modèles parentaux; les garçons agressifs ont des liens affectifs faibles avec leurs parents; ils montrent une identification moindre et une hostilité plus grande à l'égard de leur père; les pères ont des personnalités dures et assez primitives*»⁽¹⁰⁾.

2°) il y a aussi la théorie de la frustration-agression, laquelle part de l'hypothèse que toute agression provient d'une frustration et que toute frustration donnera naissance à l'agression.

Dans une situation de violence, l'on aura à faire à une relation déséquilibrée entre deux positions de force, dans laquelle il y a un majeur et un mineur. Ceci est ressenti par le mineur comme étant injuste. Il sera ajouté, aux différences, un jugement de valeur. Des caractéristiques différentes apparaîtront dans la façon de vivre et de penser : dans les discussions, des différences d'avis apparaîtront; dans les conflits, ce seront des points de vue différents; il y a un combat obstiné en vue de se situer soi-même auprès du majeur et l'autre auprès du mineur, de peur d'être soi-même le mineur.

L'énergie développée à cette fin, provient de l'instinct de conservation, ce qui est, en soi, positif et indispensable. Si cette énergie est toutefois utilisée en vue de se défendre soi-même aux frais de l'autre, elle sera agressive⁽¹¹⁾.

La frustration est accompagnée de sentiments de déception, d'impuissance, d'irritation; on est blessé dans son amour-propre; l'agression est une des réactions possibles à la frustration; la possibilité d'une réaction agressive est d'autant plus grande que le but à atteindre est important, que la résistance est inacceptable, que la tolérance personnelle à la frustration (la disposition intérieure et l'aptitude à continuer, nonobstant tout, à agir de façon pragmatique et efficace) est plus petite; le fait qu'il sera procédé véritablement ou non à des agissements agressifs, dépendra, entre autres aussi, de l'estime de soi-même (des gens peu satisfaits d'eux-mêmes se sentiront plus vite désavantagés ou provoqués, mais ceux qui sont trop sûrs d'eux-mêmes apprécieront, dès lors, moins bien les remarques des autres), du manque d'aptitudes sociales, de l'angoisse, de l'interprétation subjective de la situation.

c) quoique ce que les gens ont appris à interpréter comme étant menaçant et frustrant, peut appeler un comportement agressif, cela n'est pas nécessairement toujours le cas. Des situations sociologiques de mineurs sont en relation à l'agressivité, mais elles n'en sont pas toujours la cause.

Plusieurs facteurs, autres que la frustration, pourront donner lieu à agressivité; ainsi, il existe des théories com-

Le juge pénal est assis sur la rive et il ne fera que constater la pollution

binant les facteurs innés et ceux de l'environnement; la «potentialité physique neutre à l'attaque dirigée» existante aura besoin de stimulants de l'environnement pour être activée et ce ne sera pas seulement le caractère

objectivement menaçant du stimulant qui sera déterminant pour la mise en oeuvre du mécanisme, mais aussi son interprétation par l'individu; l'activation continue peut se produire chez des individus qui sont incertains quant à leur personnalité et/ou capables de rendre les gens incertains dans certaines situations; en outre, il est possible qu'à la suite de processus d'apprentissage et d'expériences de vie, des émotions telles que l'irritation et l'exaspération puissent être associées à l'agression.

Cette théorie est considérée comme étant la plus prometteuse en vue de la compréhension de la problématique, parce qu'elle tient compte des facteurs de l'homme lui-même, ainsi que de ceux de son environnement, alors qu'il est tenu compte du fait que le comportement des hommes dépend encore d'un certain nombre d'autres facteurs (p. ex. la conscience, les interdits sociaux, la présence d'alcool ou de drogues, du groupe) ⁽¹²⁾.

Même si tous ces concepts théoriques ne donnent pas de réponse satisfaisante à la question «pourquoi» des agressions et des violences, l'école semble être, en tant que rassemblement de toutes les influences possibles dans un espace restreint, un terrain prédestiné à l'observation du phénomène déjà largement représenté dans la société.



L'agressivité se manifeste chez tous les acteurs du système scolaire

Il suffira de lire le mensuel largement répandu «Klasse» afin de constater que la violence se manifeste à tous les niveaux et sous différentes formes. Chaque fois, des solutions en vue de refouler la violence constatée sont proposées. La question se pose de savoir si c'est possible.

Le droit pénal répressif, en tant qu'adversaire du symptôme par excellence, est un remède complètement négligeable. Au mieux, le juge réussira à répéter la norme contrevendue et à la rappeler, à neutraliser les contrevenants réellement dangereux durant un certain temps et à faire en sorte, visiblement ou du moins en apparence, tant par les mêmes moyens de communication, que par son action, que tout devienne plus sûr. Le juge pénal est assis sur la rive et il ne fera que constater la pollution, dont il sait raisonnablement que celle-ci a pris naissance en amont. Celui qui n'entreprendra rien, maintiendra la pollution et la seule chose qu'il fera, sera d'augmenter le travail du certificateur de la norme, lequel est assis sur la rive ⁽¹³⁾.

La pollution, la violence naît entre les élèves (garçons-filles ⁽¹⁴⁾; - autochtones-allochtones), elle se manifeste de la part de l'élève envers le professeur ⁽¹⁵⁾ et de

- (12) L.J.M. d'Anjou, *Agressie, Justitiëleverkenningen*, (L'agression, des découvertes de la Justice) W.O.D.C., n° 8, 1976, 367.
- (13) Chacun se souviendra comment les moyens de communication et les politiques décrivaient le quartier anderlechtois de Cureghem à la suite de l'attaque d'un enseignant par des élèves en octobre 1997: Patrick Lefelon, «Extra patrouilles na schooltijd» dans «De Gentenaar» du 15.10.1997: «L'école professionnelle La Providence (une école où des jeunes à problèmes reçoivent une dernière chance) où cinq mineurs ont attaqué une enseignante, se trouve tout près de la place Lemmens, tant redoutée, au milieu du quartier de Cureghem (derrière les abattoirs d'Anderlecht) où des milliers de jeunes Marocains de moins de 25 ans habitent (5.000 des 18.000 habitants). Ce n'est pas par hasard que le secrétariat permanent de la prévention du crime a choisi ce quartier pour son projet nommé «Sécuregem», un projet pilote d'approche des quartiers à problèmes. Après les heures d'école, la police et la gendarmerie enverront des patrouilles supplémentaires en rue. Chaque jour on utilise des chevaux. La reconquête du quartier a commencé». Yves Desmet, rédacteur en chef du «Morgen», ne s'est pas posé la question, dans son éditorial du 13.11.1997, si cette «reconquête» ne pouvait pas être l'occasion de violentes émeutes, nées après qu'un jeune Marocain, soupçonné de commerce de drogues, ait été abattu au cours du week-end des 8-9 novembre 1997, mais il a concédé, à la longue, tout comme Johan Leman, qu'il aurait été utile de prendre quelques autres mesures dans ce quartier perdu, qui n'a plus eu, depuis 18 ans, de représentant au sein du conseil communal, où le taux de chômage dépasse de loin la moyenne de la Belgique et où les jeunes ont le sentiment qu'il n'y a, pour eux, plus aucun avenir (proposition: abrogation de l'obligation scolaire jusque 18 ans selon le Ministre de l'éducation nationale Vandenbosse, mais moyennant une espèce de crédit d'enseignement de deux ans; au grand dam de Mohammed Sebahi - «Vechten tegen kruitvat en sensatie» (De Morgen du 17.11.1997) et Julien Van Geertsom - «En de tijdbom tikt...» (De Morgen du 18.11.1997), lesquels soutenaient qu'en réduisant ainsi les problèmes à un «manque de chances», l'on veut rendre le «racisme» présent invisible par un escamotage politicien). Personne ne semblait se rappeler les initiatives positives de prévention de la violence dans les écoles bruxelloises francophones (Voy. Van de baan gekgelegd (Les exclus), Klasse n° 53 de mars 1995, 4. : «les médiateurs scolaires», arrêté du gouvernement de la Communauté française portant octroi d'un subside à l'association de prévention de la violence à l'école, M.B. du 17.7.1997, 18820, art. 1^{er} et 2). L'émission de la V.R.T., «Kwesties» du 23.11.1998 sous le titre de «schoolstrijd» (la guerre scolaire) faisait savoir combien de travail restait encore à effectuer à l'Athénée royal Marcel Tricot, nonobstant la présence d'un seul médiateur pour 450 élèves...
- (14) Meisjes plagen kan geen kwaad, (Taquiner les filles ne peut mal), Klasse n° 70, déc. 96, 6.
- (15) «La victime: le prof», une enquête du criminologue Wim Tyriard, Klasse N° 58 de mars 95, 28: «les plus grandes victimes de la criminalité ou du comportement déviant se trouvent aussi bien chez les profs de l'enseignement secondaire général, technique que spécial; il s'agit d'habitude des profs de langues, d'histoire, de formation sociale, de religion, de morale et d'éducation physique, de mathématiques et de sciences (les cours techniques et la pratique professionnelle sont assez bien épargnés), ainsi que les profs les plus jeunes; les trois quarts des profs sont convaincus qu'il existe une relation entre la façon dont le prof aborde la classe et sa chance de devenir une victime. Mais tout autant de profs disent aussi qu'ils sont insuffisamment préparés à maintenir la discipline et à faire face aux comportements déviant».

Le juge pénal doit rarement se prononcer à propos d'une atteinte à l'intégrité physique d'un enfant par un enseignant

- (16) «*Taquiné à mort par la direction*», *Klasse*, n° 53, de mars 95,8; *Cass. du 7.01.1997*, n° P.95.1312.N,DB.M. c/ B.C., non publié.
- (17) *Wie niet weg is...* («*Celui qui n'aura pas disparu...*»), *Klasse*, n° 76 de juin 97, 32.
- (18) *Unicef, Innocenti Digest*, n° 2 de sept. 1997, 15: «*violence is overwhelming a male problem; the roots for this appear to be primarily social rather than biological, highlighting the inadequacies of current socialization of male children, and the promotion of insensitive and overbearing male behavioural models and attitudes in many societies*». (*La violence est un problème à prédominance masculine; les racines semblent en être plutôt sociales que biologiques, éclairant l'inadéquation de la socialisation ordinaire des garçons, et la promotion des modèles de comportement mâle insensé et prédominant dans plusieurs sociétés*).
- (19) *Numéro à thème: Taquiner à l'école*, *Klasse* n° 35 de mai 93, 4 suiv.; *Numéro à thème: Taquiner*, *Tijdschrift voor jeugdhulpverlening en jeugdwerk*, déc. 93, 42 suiv.; *Les profs peuvent arrêter les enqueteurs*, *Klasse* n° 49 de nov. 94, 24; *La zone dangereuse*, *Klasse* n° 74 d'avril 97, 28.
- (20) *De politie op school; velen zien het liever niet (la police à l'école; nombreux sont ceux qui préfèrent que ce ne soit pas le cas)*, *Klasse*, n°20 de déc. 92, 11; *De nieuwe vandalen (Les nouveaux vandales)*, *Klasse*, n° 64, d'avril 96, 4.
- (21) *Ici, le rire a une place importante.*
- (22) *La plupart du temps parce que l'objet de l'agression initiale inspirait également une peur.*
- (23) *Pour celui qui désire en savoir davantage: K. Lorenz, Das sogenannte Böse zur Naturgeschichte der Aggression, orig. Verlag Dr. Borotha - Schoeler 1963, trad. L'agression, une histoire naturelle du mal, Flammarion 1969, 151, 185, 186, 194, 195, 292 et 298.*
- (24) *Dans notre code pénal, le lien de subordination ou de dépendance est d'habitude une circonstance aggravante, donnant lieu à une punition plus sévère de celui qui porte atteinte à l'intégrité physique (et sexuelle) de l'enfant.*
- (25) *Cfr. les articles 359, 377, 410 juncto 266, 422bis et 493 du C.P.*
- (26) *H. De Page, Traité élémentaire de droit civil belge, tome 1^{er}, n° 792; L. Dupont et R. Verstraeten, Handboek Belgisch Strafrecht, 215, n° 353.*
- (27) *J.M. Poupert, Homicide et lésions volontaires, in : Les Nouvelles, Droit pénal IV, nos 6758 - 6759 : «C'est l'état de nécessité qui dépouille l'acte de son caractère délictueux. La correction sera licite si aucun autre moyen de persuasion n'a trouvé prise sur l'enfant et à la condition de ne jamais apparaître comme nuisible à celui-ci. Par ailleurs, la punition doit demeurer en rapport avec le degré d'évolution du milieu et l'état des mœurs».*
- (28) *J. Nypels et J. Servais, Code pénal belge, III, Bruxelles, Bruylant, 13, n° 18.*
- (29) *Bruxelles, 10.12.1949, Rev. dr. pén., 1949 - 50,900; J.T., 1950, 208 + note R. Philips.*
- (30) *R.P.D.B., réf. Puissance paternelle, n° 105; J. Constant, Traité élémentaire de droit pénal, II, 558, n° 495; C. Van Houdt et W. Callewaert, Handboek Belgisch Strafrecht, II, 411, n° 832.*

la part du professeur envers l'élève, elle émane du professeur envers la direction et inversement⁽¹⁶⁾, elle vit entre les professeurs⁽¹⁷⁾ et elle se propage dans tout le personnel de l'école. Mais, il faut le dire : «*violence is overwhelming a male problem*» (la violence est en grande partie un problème masculin)⁽¹⁸⁾.

L'agressivité apparaît également sous toutes les formes

Le fait d'embêter, d'enquiquiner, de taquiner, ce qui se fera plutôt physiquement chez les hommes et psychiquement chez les femmes, semble être l'expression la plus répandue de l'agression exercée en groupe. Le modèle prédominant déterminera le degré de l'agression; il aura le plus d'influence sur celui qui, de par lui-même, est plutôt incertain, sur ceux dont la position dans le groupe n'est pas fixe et qui aiment à se prouver; il diminuera les freins aux impulsions agressives chez les personnes neutres, se laissant entraîner, et dont la sensation de co-responsabilité est réduite et habituellement récompensée par son succès auprès de la victime⁽¹⁹⁾.

Une autre forme de détournement de l'agression ouvertement physique sera le vandalisme, fort répandu envers l'infrastructure matérielle⁽²⁰⁾. Il est évident que la sublimation (la catharsis) est préférable comme agent de détente de l'agression, d'une part, tout comme la préférence donnée au lien personnel entre les personnes⁽²¹⁾, aux «*activités redirigées*» (redirected activities), ainsi nommées par Tinbergen, autrement dit «*la nouvelle orientation de l'agression*»⁽²²⁾. Dans ces évolutions importantes et étonnantes du comportement humain, visant à canaliser ou prévenir les explosions agressives continues, nous ne pouvons pas nous attarder trop dans le présent article.

Il est relativement rarement demandé au juge pénal de se prononcer à propos d'une atteinte à l'intégrité physique d'un enfant par un enseignant. Quoi qu'il faut dire que l'attention aux pratiques pédophiles des enseignants n'a jamais encore, depuis l'affaire du psychopathe Dutroux, mis au jour tant d'affaires d'abus de pouvoir, ni mené celles-ci dans les prétoires⁽²⁴⁾.

Le droit vise, par essence, à prévenir l'abus des multiples dépendances de l'homme. Il est, dès lors, logique que la relation subalterne ou la position de dépendance constituera toujours une circonstance aggravante du délit et que

celle-ci donnera lieu à l'application de peines plus lourdes⁽²⁵⁾.

Il a longtemps été accepté, en droit belge, que les dispositions légales en matière d'autorité parentale contenaient un droit de châtement⁽²⁶⁾. Il n'était pas exclu de frapper l'enfant, *lorsque ceci se faisait dans l'intérêt de l'enfant, dans le cadre de son éducation*⁽²⁷⁾. Ceci était considéré comme étant une violence justifiée. Il est évident que le principe de la proportionnalité devait être respecté. Le but recherché ne sanctifiait pas tous les moyens. Les coups portés ne pouvaient devenir des violences. Ils devaient tenir compte de l'évolution des mœurs et des usages pédagogiques. Il était accepté qu'en confiant son enfant aux éducateurs ou enseignants, les parents déléguaient, en même temps, temporairement certains attributs de l'autorité parentale.

Cette logique, traduite dans l'ancien article 371 du Code civil, lequel imposait à tout enfant, quel que soit son âge, d'avoir du respect et une crainte révérencielle envers ses parents, ne peut plus être prolongée depuis la loi du 13 avril 1995. Un des plus beaux articles de la loi a remplacé, depuis lors, la relation à sens unique, basée sur la soumission aveugle. Il proclame actuellement que : «*l'enfant et ses parents se doivent, à tout âge, le respect mutuel*». Depuis 1995, il n'y a, de ce fait, plus aucun fondement juridique à châtier physiquement en ayant la conscience nette, quelle que soit la relation de dépendance.

La Cour d'appel de Bruxelles jugeait déjà en 1949 que les châtements physiques à l'école (quatre coups légers de martinet) ne correspondaient plus au mœurs du temps⁽²⁹⁾. La plupart des auteurs interdisent (mais pas encore du point de vue de la logique décrite ci-dessus), aux enseignants, tout droit de châtement⁽³⁰⁾.

Quoique la Convention européenne des droits de l'homme et le pacte relatif aux droits civils et politiques n'interdisent pas expressément les châtements corporels de mineurs d'âge, la Cour européenne des Droits de l'homme analysait néanmoins chaque plainte adressée, en tenant compte de toutes les circonstances concrètes :

Anthony Tyrer a été condamné, à l'âge de 15 ans, par un juge de la jeunesse de

Tout usage de violence «à des fins pédagogiques» dans le cadre de la famille ou de l'école, est illégal

Castletown sur l'île de Man, à trois coups de verges de peuplier : la Cour a estimé qu'il s'agissait d'un traitement dégradant dans le sens de l'article 3 du Traité européen des Droits de l'homme; la question de savoir si la punition corporelle est dégradante, dépendra de circonstances concrètes dans lesquelles celle-ci est infligée; les coups avaient dès lors été portés de telle façon, que l'intéressé se sentait comme étant un objet dans les mains de l'autorité; une telle forme institutionnalisée de violence constituait une infraction à la dignité humaine et à l'intégrité physique⁽³¹⁾.

La mère de Gordon Campbell porta plainte auprès de la Cour du chef de la menace plus ou moins forte de châtiments corporels, érigée en tant que système dans les écoles d'Ecosse (des coups d'une ceinture en cuir sur la paume de son fils de sept ans); elle avait essayé - en vain - d'obtenir l'assurance qu'il ne devrait jamais subir de châtiments corporels.

Jeffrey Cosans (quinze ans) avait bien été appelé, par contre, à comparaître devant le directeur, lequel lui appliquerait une sanction corporelle. Il refusa de s'y soumettre et il fut exclu de l'école jusqu'à ce qu'il accepte les règles en vigueur, y compris les règles de la discipline et des sanctions.

Etant donné les circonstances concrètes, la Cour n'y voyait aucun traitement dégradant et elle renvoyait au caractère généralement accepté des châtiments corporels dans les écoles écossaises. Le seul risque d'encourir un tel châtiment n'était en soi pas dégradant, aussi longtemps que le risque n'était pas suffisamment réel et immédiat. Il pouvait toutefois être déduit du raisonnement de la Cour que les châtiments corporels à l'école pouvaient être dégradants au sens de l'article 3 de la Convention européenne des droits de l'homme, s'ils incluent une humiliation ou un déshonneur atteignant un seuil minimum.

La Cour considérait la conception que les châtiments corporels sont inadmissibles comme étant une «conviction philosophique», de façon à ce que l'Etat doive veiller à ce que les parents désirant que leurs enfants n'encourent pas de châtiments corporels, n'y soient pas

soumis. Elle estimait, de ce fait, que l'article 2, deuxième phrase, du premier protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme avait été violé⁽³²⁾.

Le jeune Jeremy Castello-Roberts, sept ans, a écopé, dans une école privée, en dehors de toute présence, de cinq coups sur son pantalon. La Cour a estimé qu'il n'y avait pas lieu à parler de traitement dégradant au sens de l'article 3 de la Convention européenne des droits de l'homme, ni d'une infraction au respect de la vie privée, prohibée par l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme. C'est uniquement au moment où l'atteinte à l'intégrité physique est assez grave, que l'on touchera au principe de l'article 8 de la Convention précitée⁽³³⁾.

A la lecture de la jurisprudence de Strasbourg, il apparaît que les châtiments corporels qui ne sont pas considérés comme étant des traitements dégradants au sens de l'art. 3 de la C.E.D.H., pourront être repris à l'art. 8 de la même Convention, du moins lorsqu'ils offrent un certain degré de gravité. Lorsque l'Etat les tolère, il devra en répondre sur base de l'art. 8, deuxième alinéa, de la C.E.D.H. Le contexte dans lequel les peines sont imposées, sera déterminant.

Par la loi du 22 juillet 1986, enfin, les châtiments corporels seront abrogés dans les écoles publiques du Royaume uni.

La Cour suprême d'Italie, de son côté, a fait connaître, le 16 mai 1996, que tout usage de violence «à des fins pédagogiques» dans le cadre de la famille ou de l'école, est illégal⁽³⁴⁾.

Nonobstant toutes ces convictions et ces évolutions, il reste un fait que les enseignants continuent, volontairement ou dépassés par les faits, à utiliser les châtiments corporels en tant que moyen le plus pauvre de leur arsenal, pédagogiquement déjà pauvre.

Au sein de la corporation des enseignants, peu nombreux sont ceux qui osent perturber le silence qui s'est fait autour de cette constitution humiliante (s'il en est une !), de peur d'être bannis de cet équilibre instable de fausses solidarités. Les constatations sont difficiles, parce que ces pratiques se taisent, évidemment.

- (31) C.E.D.H., 25.04.1978 en cause Tyrer, publ. Cour, série A, vol. 26, 30.
- (32) C.E.D.H., 25.02.1982 en cause Campbell and Cosans, publ. Cour, série A, n° 48; P. Lemmens, *Lijfstraffen op school (zaak Campbell en Cosans), (Les punitions corporelles à l'école), R.W., 1982 - 83, 53.*
- (33) C.E.D.H., 25.03.1993, en cause Costello - Roberts, publ. Cour, série A, vol. 247 - C.
- (34) Unicef, *Innocenti Digest*, n° 2 cit., 7.
- (35) *En cause M.P. de Gent c/ H.D., not. 43.10.3376/96/GR3 - non publié.*

Les deux exemples suivants l'illustrent :

1) Deux élèves ont été pris sur le fait de copier à l'examen. L'enseignant leur a fait la proposition, au lieu du zéro, de leur faire subir un châtiment corporel. Tous deux ont choisi la peine «alternative». Au premier, il a été demandé, dans le local de surveillance, d'ôter son pantalon et son slip, et il lui a été asséné dix coups de fouet sur la peau nue (nous sommes bien fin janvier 1996 !).

Au mois de mai, la deuxième victime a reçu une punition semblable. Il avait toutefois convenu, avec un ami, d'installer, dans le local, une caméra vidéo, de façon à ce que tout soit fixé sur film. L'enseignant a reconnu les faits... ce qui posait un problème d'autorité. Il a été demandé à l'enseignant de participer à un projet de formation individuelle, visant les auteurs de délits de violence. Une citation devant le Tribunal correctionnel ne semblait pas indiquée, selon le Procureur du Roi, parce que l'enseignant avait déjà été suffisamment puni par le pouvoir organisateur (mise en disponibilité - congé de maladie en attendant la pension anticipée - pour motifs personnels)⁽³⁵⁾.

Le magistrat honoraire Armand Vandenplas, qui n'a pas eu la sagesse de s'abstenir de faire des commentaires à propos d'affaires dans lesquelles aucun jugement n'avait été prononcé, et - ce qui est équivalent - de prophétiser sur le contenu du réquisitoire d'un magistrat débutant (comme il a été également, en son temps), sans connaître le dossier concret, est vraisemblablement encore toujours convaincu que «le petit coup de l'instituteur à la tête d'un élève, par lequel celui-ci se heurte à son banc, ce qui lui occasionne une grosse bosse,»

Le système scolaire lui-même semble posséder sa propre dose de stress

- (36) C. De Ruyck, *Un instituteur risque quatre mois de prison (réquisitoire fortement exagéré pour un petit coup à un élève)*, *Het Nieuwsblad* du 06.06.1998; le 12.06.1998, le Tribunal correctionnel a innocenté le professeur.
- (37) *Le juge pénal dispose, grâce à la loi de la probation, telle qu'elle a été complétée, de la possibilité, actuellement, de joindre des conditions au sursis et à la suspension du prononcé, conditions qui ont, socialement, davantage de sens: p. ex. suivre une formation en matière de règlement de conflits ou d'agressions.*
- (38) «Les Etats contractants reconnaissent le droit de l'enfant au repos et au temps libre, à la participation au jeu et aux occupations récréatives adaptées à l'âge de l'enfant, et à la participation libre à la vie culturelle et artistique».
- (39) P. Traube, *Ecole, messages paradoxaux, violence*, *Le Soir* du 5.01.1998: «La pathologie actuelle du système scolaire (dont la violence est le symptôme) tient pour une bonne part en ce que l'école est soumise à des «injonctions contradictoires» en cascade. Des obligations à la fois impératives (elle ne peut s'y soustraire) et impossibles à honorer.
- (40) *Het bord voor de kop, probleemgedrag op school (L'assiette jetée à la tête, le comportement à problèmes à l'école)*, *Klasse*, n° 20, de déc. 91, 4.

appartient aux «*incidents pédagogiques que l'on ne peut assimiler à des coups et blessures*»⁽³⁶⁾.

2) Le même article de journal mettra cet «*incident pédagogique*» en relation avec l'apport de la discipline, effectué par un enseignant d'un collège de Termonde, lequel a obtenu, du Tribunal correctionnel compétent, le 20 mai 1998, la faveur de la suspension du prononcé⁽³⁷⁾ pour les faits suivants: l'homme avait convenu, avec une collègue féminine, ayant des problèmes de discipline, que celle-ci pouvait lui envoyer les garçons intraitables, sous prétexte qu'ils devaient aller chercher le compas. Le compas était le mot de passe. Le 13 juin 1996, pas moins de quatre élèves «*difficiles*», qu'il ne connaissait d'ailleurs pas, ont été envoyés chez lui, avec le mot de passe. Ils devaient tous s'agenouiller, le visage vers le tableau et le dos vers la classe présente. L'un des garçons avait subi une opération chirurgicale au genou, ce qu'il a communiqué. Il ne recevait pas immédiatement la permission de se lever, mais bien un petit coup à la tête, ce qui l'a fait tomber et heurter la boîte à craies.

La punition alternative était enfin une rédaction de 20 pages, ayant pour titre «*Qu'y a-t-il sous la queue de mon chat ?*» Le souffre-douleur par excellence était un garçon corpulent, lequel a

été humilié devant toute la classe en tant que «*gros patapouf*» et «*bêta*», qu'il «*puait de la bouche*», et il devait dire de lui-même qu'il était un «*salaud*»... Celui qui protestait contre ceci et contre les autres traitements avilissants, recevait des coups à la tête. La classe devait se moquer des quatre individus. Lorsque ceux-ci pouvaient quitter la classe, l'un d'entre eux a levé le médium vers les élèves présents. L'enseignant, croyant qu'il était visé, donna ordre de ramener le garçon, qu'il a fait se lever en le tirant aux oreilles et il lui a asséné, de ses deux mains, un coup sur les oreilles.

L'enseignant, contre lequel la direction a entamé une procédure disciplinaire, est allé s'excuser auprès des parents des élèves.

Que disait encore la Convention européenne des Droits de l'homme concernant les châtiments corporels à caractère avilissant ?

Le système scolaire, lui-même, apporte pas mal de stress

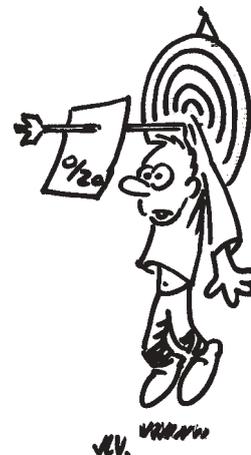
Les acteurs de l'école n'apportent pas seulement leur agressivité d'en dehors des murs, mais le système scolaire lui-même semble posséder sa propre dose de stress.

Quant au contenu

L'école mettra les élèves gravement sous pression. Il est demandé non seulement une présence de 15.000 heures, mais l'on s'attend à de l'ardeur, à la maison et durant le week-end également.

Je me pose parfois des questions autour de l'implémentation de l'article 31 de la Convention internationale en matière des droits de l'enfant⁽³⁸⁾, lorsque je vois mes propres élèves croulant non seulement sous le poids des kilos de papier sur leurs dos d'adolescents, mais surtout sous le contenu sans cesse croissant des cours.

Les professeurs semblent de plus en plus convaincus que seul leur cours est le plus important. Le cours du temps libre, nécessaire en vue de la vraie vie en société, échappe vraisemblablement à leur perception du monde.



Le système scolaire homogène demande, en outre, une adaptation quasiment uniforme des jeunes ayant des passés, des mentalités, des intérêts et des perspectives d'avenir différents. La plupart des parents attachent beaucoup d'importance au résultat de l'enseignement. La sélection sur le marché de l'emploi se fera surtout sur base des résultats scolaires.

Les problèmes de comportement apparaissent le plus souvent dans la catégorie d'âge de 14 à 17 ans. Nombreux sont ceux qui veulent faire voir qu'ils ne se plient pas aux exigences d'honnêteté de leurs parents, de leurs enseignants, de leurs chefs des mouvements de jeunesse, ni de la police.

Il ne peut être déterminé si les plaintes entendues à propos des comportements à problèmes sont vraiment la suite du nombre croissant de ceux-ci, ou de la tolérance diminuée. Ce ne sont pas uniquement les élèves qui sont soumis à des pressions.

Les enseignants également devront vivre dans le système actuel, sous une pression croissante⁽³⁹⁾. Ils travaillent d'habitude dans une infrastructure déficiente et hostile à l'enfant, harcelés par des programmes surchargés et des schémas rigides de temps et d'évaluation, baignant ainsi dans un climat de tolérance réduite, et insuffisamment préparés et formés à la confrontation au nombre croissant d'élèves plus âgés et manquant de perspectives par suite de l'absence de perspectives. Ils perçoivent également les suites des réaffectations et de la concurrence croissante⁽⁴⁰⁾.

La prolongation de l'obligation scolaire n'est pas la seule planche de salut

La prolongation de l'obligation scolaire n'est pas la seule planche de salut ⁽⁴¹⁾; nos dirigeants auraient pu l'apprendre du rapport, rédigé, dans les années septante, par le ministre français de la Justice à propos du phénomène de la «violence» : «si, pour beaucoup d'enfants, la prolongation de la scolarité à 16 ans (France, 1977) a été un élément bénéfique, pour d'autres elle s'est accompagnée, au contraire, d'une sorte de désocialisation; ... pour certains élèves qui déjà avaient peine à suivre les cours, ce maintien dans le système scolaire est ressenti plus comme une punition que comme l'occasion d'une promotion; il s'agit d'une sorte de garderie imposée à des adolescents au moment où ils pourraient commencer à exercer leur indépendance par des choix personnels; elle interdit toute indépendance, alors même qu'ils disposent de nombreux loisirs; le retard scolaire est l'objet d'une ségrégation».

L'adolescent aboutit dans des «classes dépotoirs» et il sera emprisonné «dans un système dont il ne voit pas le sens, mal encadré, privé de moyens matériels de sa liberté, en un mot, rejeté» ⁽⁴²⁾.

Vingt ans plus tard, leurs perspectives économiques et sociales ne sont pas beaucoup plus brillantes : «Le travail à l'école n'a plus de sens quand les adultes et les grands frères ne travaillent pas ou n'ont jamais travaillé. Pour eux, l'école n'est qu'une escroquerie qui conduit au chômage et à la galère; les satisfactions y sont rares, sinon celles que procurent les copains, les trafics et autres activités annexes, et bien sûr, le statut de délinquant. La machine à intégrer est bloquée et l'école n'y peut rien pour les plus faibles (après la Libération, on avait encore la quasi certitude d'une promotion sociale).

Bien évidemment, tout ce qui se joue aujourd'hui découle de l'aggravation de la situation économique, de l'évolution des modes de vie de la famille, d'un urbanisme sauvage, qui ont souvent rompu les liens sociaux.

On est incapable d'offrir aux jeunes des perspectives raisonnables de partage du travail pour assurer à chacun une vie digne. Comment négliger que la violence est d'abord une réponse au mal-être, à

l'impossibilité de communiquer et au sentiment d'injustice» ⁽⁴³⁾.

Les motifs du relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire ne sont pas toujours honorables ni avouables (la manipulation des chiffres du chômage et la demande de personnel davantage qualifié).

Les jeunes socialement les plus vulnérables sont plus facilement portés au comportement à problèmes, lorsqu'ils ont peu de connexion à la société, ou pas du tout. Ils risquent moins d'y perdre quelque chose.

La socialisation de la famille ne s'adapte pas tellement à ce que l'on apprend à l'école et les élèves ne reçoivent qu'exceptionnellement une envie d'apprendre. Ils risquent de manquer la chance qui leur est offerte d'avoir des relations sociales. Si celles-ci ne sont pas présentes, l'adaptation à la discipline de l'école perdra de son sens, et elle sera plus difficile, de façon à ce qu'ils encourrent davantage de punitions. La relation plus ténue à l'école rendra plus difficile la relation à la société. Le défaut de relations, la stigmatisation et le rattachement aux compagnons d'infortune se renforceront au sein du développement du comportement à problèmes des jeunes ⁽⁴⁴⁾.

J'ai lu à plusieurs reprises «que la plupart des jeunes ayant un comportement à problèmes à l'école manquent des mêmes intelligences et aptitudes. Le peu d'estime de soi-même et le peu de contrôle de soi sont caractéristiques, tout comme le peu de confiance dans les institutions sociales, et le fait de détester l'autorité» ⁽⁴⁵⁾.

Il faut encore ajouter, à cette constatation, une autre dimension :

est-ce que je suis dans l'erreur, s'il me semble que l'on demande, aux enfants, la direction dans laquelle ils veulent poursuivre leurs études, et cela bien plus tôt, actuellement que de mon temps ? Dans le cycle moyen, l'on arrive à l'orientation après deux ans et à la détermination après quatre ans. L'on veut arriver très vite à la spécialisation et obtenir très vite une certitude à propos de la profession qui s'en suivra. Est-ce que vous vous êtes déjà attardé au mot néerlandais «vak» ? Il ne signifie non seulement «profession, métier», mais aussi une «case, superficie limitée horizonta-

- (41) La note de discussion de l'assistance spéciale à la jeunesse en mission du Parlement flamand 1998, p.1.1.3.2. : «L'allongement de l'obligation scolaire pourra offrir, à tous les jeunes, de meilleures perspectives sociales, uniquement si l'enseignement à temps partiel serait mieux organisé et complété par la garantie de possibilités de travail». Suggestions: la formation et l'adaptation des enseignants, les orienter vers l'agrandissement de leurs aptitudes relationnelles et communicatives, y compris l'apprentissage à traiter les comportements à problèmes, l'accroissement de la compréhension des processus interculturels et de la culture du manque de chances, le transfert de ces aptitudes et compréhensions à tous les élèves.»
- (42) A. Peyrefitte, Réponses à la violence, rapport général, tome I, Preses Pocket 1977, 124.
- (43) J-P. Rosenczweig, Violences scolaires...quelques pistes à suivre ? J.D.J., 1996, n° 153, 3; voy. note 12 et R. Goossens, Les écoliers bruxellois de l'immigration ne croient plus à l'avenir, De Morgen, 10.03.1998.
- (44) N. Vettenburg, Het klinkt niet altijd (L'enclenchement ne se fait pas toujours), Klasse n° 20, de déc. 91, 28.
- (45) Aan de deur gezet (Mis à la porte), Klasse n° 63 de mars 98, 28.
- (46) Van Dale, Groot woordenboek van de Nederlandse taal, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 1995.
- (47) Dirk Martens, Echt geweld blijft zwijzaam (La vraie violence se tait). De Gentenaar du 15.10.1997: le journaliste a interviewé une institutrice maternelle de Malines, qui avait expérimenté que les élèves devenaient plus agressifs, parce que la pression exercée sur eux augmentait et que leurs parents devenaient de plus en plus exigeants.
- (48) K. Lorenz, trad., Les huit péchés capitaux (cit.), 51 et 53: «L'écrasante majorité de nos contemporains n'accorde plus d'importance qu'à la réussite, à ce qui permet de vaincre les autres dans une contrainte impitoyable du dépassement...» «il est de l'intérêt des hommes au pouvoir, indépendamment de toute orientation politique, de promouvoir et d'intensifier les motivations qui favorisent cette contrainte du dépassement... «La précipitation angoissée, l'angoisse qui précipite la vie contribue à priver l'homme de ses qualités les plus profondément humaines. L'une d'entre elles étant la réflexion».

lement ou verticalement», un «espace délimité» ⁽⁴⁶⁾. Les entreprises n'ont pas besoin de «bons à tout». Le «homo universalis» connaîtra trop peu de bien des matières, mais il est aussi trop critique, trop nuancé, trop «soft». Il sera préférable d'être connaisseur, aussi vite que possible, des choses qui sont le plus rentables pour le patron et pour soi-même. Est-ce là la raison pour laquelle, à l'école maternelle, les blocs et les poupées sont remplacés par un ordinateur ? Votre enfant pourrait bien manquer le train : mais lequel ? Il me semble que c'est de la folie. De plus en plus tôt, l'enfant sera stressé ⁽⁴⁷⁾, il sera mené vers cet «espace délimité», où il devra devenir le meilleur afin de combler les attentes de celui qui voudra obtenir une part de plus en plus grande du marché... ⁽⁴⁸⁾.

L'instance disciplinaire est limitée par le principe de la proportionnalité

- (49) *Le cerf-volant se lève, Klasse*, n° 40, de déc. 93, 34.
- (50) L. Vény, *Les droits (à l'enseignement) des enfants: faire le point, dans KrGids, Mys en Breesch, Gent, tome 1, 1.3, 3.*
- (51) Arrêté du Gov. flam. du 13.03.1991 concernant l'organisation de l'enseignement secondaire à temps plein (M.B. du 17.05.1991), art. 57.
- (52) *Le père d'un élève de l'athénée Fernand Blum, commune de Schaerbeek, déclarait, à propos du fait que son fils avait gravement endommagé, avec d'autres élèves, en décembre 1969 - janvier 1970 (sic !) des voitures de profs et la motocyclette d'un des élèves, que «le corps professoral abusait trop souvent de réprimandes et de représailles, plutôt morales que corporelles, qui faisaient régner parmi les élèves, une atmosphère d'angoisse continue» (Cons. d'Etat, 15.030, De Laet du 2.12.1971, KrGids, 3.3.3.4-5).*
- (53) Trib. de Bruxelles, référé, 10.04.1992, J.D.J., 1992, n° 118, 32.
- (54) C.E., Feremans, 19.984 du 18.12.1979, Arr. C.E., 1979, 1285; KrGids 3.3.3.4.5.
- (55) Arrêté du gov. flamand du 13.03.1991 (cit.), art. 59 et 60.
- (56) J. De Groot et P. Mahieu, *De school komt tot haar recht (L'école se fait valoir)*, Garant, Leuven, 1993, 38, n°36.
- (57) *Wij zijn voorzichtiger geworden (Nous sommes devenus plus prudents)* - Prof. Dr: L. Vény, *Klasse*, n° 72, févr. 97, 28.

Est-ce que les finalités du développement et les objectifs finaux feront en sorte que les institutrices maternelles et les enseignants de l'enseignement de base oseront dévier du programme strictement classique, malgré la pression des parents, de la direction et de l'inspection ? La partie «*matières à enseigner*» est encore toujours située, dans les objectifs finaux, en pourcentage, bien au-delà de la partie «*formation humaine*».

Une institutrice maternelle, Julia Moons, avait, un jour, été enthousiaste : «*dans l'enseignement maternel,*» disait-elle au cours d'une interview, «*les objectifs finaux se nomment des finalités de développement; leur application nécessite une autre mise en oeuvre, une mise en oeuvre moins classique. Nous applaudissons le fait qu'il y ait une attention plus soutenue pour le côté socialement émotionnel de l'homme et qu'il y ait un transfert de l'aspect cognitif vers l'affectif. Le bon enseignement veillera à préparer les gens pour la société de demain, à leur donner davantage de chances en vue d'améliorer la qualité de leur vie. De cette façon, ils pourront atteindre l'équilibre souhaitable entre eux-mêmes, la nature et la société» et elle termine par une question rhétorique: «*pouvons-nous nous attendre à ce que**

la société concurrentielle se muera en un monde où la solidarité sera la norme principale ?»

Un directeur de l'enseignement primaire, Jan Coninx, le dira d'une façon plus compliquée : «*Les objectifs finaux changent les accents,*» dit-il, «*ils seront fixés plutôt en vue de convictions, d'aptitudes, de stratégies et d'attitudes; un nombre non négligeable d'objectifs finaux (l'important suivra ...) ne peuvent pas être évalués en points ou pourcentages exacts, ce qui fera reculer ce monstre de la pression visant les prestations et la matière.*

Il faut un regard «holistique» sur le processus d'apprentissage. L'enseignement est une entreprise globale, sans toutes sortes de tiroirs. L'enseignant est autre chose qu'une mécanique de transfert de la matière. «Tout cela est très bien,» entendra-t-on dire notre homme, «mais comment peut-on traduire cette révolution dans la situation concrète d'un cours ?»

Prenez l'exemple de l'apprentissage d'aptitudes sociales : que dois-je en faire dans ma décision finale ? et est-ce que moi-même, je possède suffisamment d'aptitudes sociales ?⁽⁴⁹⁾

La violence structurelle, émanant du système d'enseignement classique, basé sur le programme, et dirigé vers un système «*d'espaces limités*» (dont tant les élèves que les enseignants subissent les conséquences), s'attachera non seulement à un mouvement social agressif sous-jacent, dont les excès sont introduits dans les écoles par les élèves, les enseignants et la direction, mais elle se manifestera, en outre, par la façon dont l'ordre et la discipline seront maintenus dans les institutions.

Dans la forme : la façon dont la discipline est maintenue

Ce n'est pas parce que la Belgique a ratifié la Convention internationale sur les droits de l'enfant et que ce traité dispose en son article 28, 2^{ème} paragraphe, que : «*Les Etats signataires prendront toutes les mesures afin d'assurer que le mode de maintien de la discipline à l'école soit conciliable avec la dignité humaine de*

l'enfant et en conformité au présent Traité», que l'on pourra s'attendre à ce que la Convention internationale sur les droits de l'enfant provoque des modifications immédiates et très frappantes en matière d'enseignement⁽⁵⁰⁾.

Ce n'est pas non plus par le fait que les pouvoirs organisateurs sont obligés, depuis l'année scolaire 1991-1992, d'avoir un règlement d'école⁽⁵¹⁾, que l'arbitraire, la négligence et les magouilles en vue de «*garder certaines choses cachées*», auront disparu.

Ce seront en premier lieu les juridictions administratives qui découvriront ce qui peut tourner mal dans les décisions arbitraires, prises sur base des règlements d'ordre, de discipline et d'étude, ou sans cette base. L'arbitraire détruit, à terme, l'autorité. Celle-ci est d'ailleurs, de loin, préférable, au sein de la communauté scolaire, à la manifestation de force de l'évidence et de l'inviolabilité des décisions et des comportements des enseignants et de la direction, décrétés «*ex auctoritate*»⁽⁵²⁾.

À l'encontre d'élèves dont le comportement ou l'attitude gênent l'instruction, toutefois sans vraiment mettre en danger le fonctionnement de celle-ci, l'école agira par mesure d'ordre, ayant obligatoirement un aspect éducatif⁽⁵³⁾.

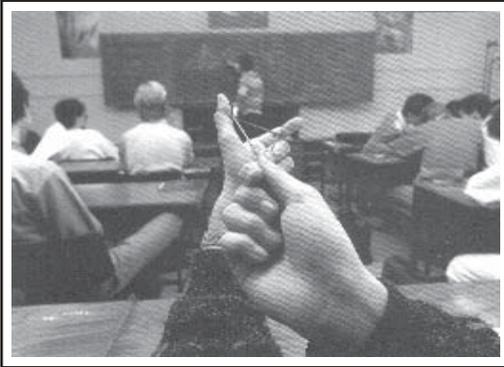
La mesure de discipline sera, par contre, clairement répressive à cause de la possibilité d'imposer une sanction⁽⁵⁴⁾. L'attitude de l'élève menacera d'ailleurs, à ce moment, le bon fonctionnement du service de l'éducation et il nuira aux droits fondamentaux des condisciples⁽⁵⁵⁾.

De Groof et Mahieu changent toutefois l'accent, en constatant que ce n'est pas tant la reconnaissance de la position juridique de l'élève, qui est au centre du règlement, mais bien le contrôle des conflits et les droits de la défense en cas de contestations⁽⁵⁶⁾.

«*L'école ne peut plus négliger arbitrairement et impunément les règlements. Bon nombre de problèmes juridiques pourront ainsi être évités, lorsque les écoles auront davantage l'oeil pour la communication effective*» disait L. Vény⁽⁵⁷⁾.

L'instance disciplinaire est limitée par le principe de la proportionnalité, par le

Les règles de procédure sont un garde-fou contre la frustration, née de l'arbitraire, qui favorise l'agression



«La Providence» à Bruxelles, en octobre 1997, où une jeune enseignante a été volée, touchée corporellement et intimidée sexuellement par quatre élèves, parce qu'elle avait donné zéro à la classe entière⁽⁶⁵⁾. Ensuite : le 31 mai 1976, Dirk De W., 17 ans, obtenait zéro à l'examen de religion pour avoir copié; le 2 juin, il abat ses parents et sa soeur d'un coup de fusil de chasse

Flobert de 9 mm⁽⁶⁶⁾.

J'ai cherché, en vain, dans le Décret de l'Enseignement primaire de la Communauté flamande (du 25 février 1997), une référence à l'élimination de la violence entre les acteurs de la vie scolaire. Il n'apparaît même rien dans la section intitulée : «*Les pratiques condamnables*». Nous voyons uniquement, à l'article 15 du Décret portant statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement libre subsidié⁽⁶⁷⁾, au chapitre II, section 2 (les obligations du personnel) que («*les membres du personnel sont tenus à la correction la plus stricte, tant dans leurs rapports de service que dans leurs rapports avec le public et avec les parents des élèves*») et, de plus, qu'ils «*doivent éviter tout ce qui pourrait compromettre l'honneur ou la dignité de leur fonction*». A l'article 16, les enseignants sont uniquement incités à «*ne pas utiliser les élèves à des fins de propagande politique ni commerciale*».

A la Communauté française, nous trouvons des dispositions analogues, telles que : «*les membres du personnel sont tenus à la correction la plus stricte tant dans leurs rapports de service que dans leurs relations avec les parents des élèves et toute autre personne étrangère au service. Ils doivent éviter tout ce qui pourrait compromettre l'honneur ou la dignité de leur fonction. Ils ne peuvent exposer les élèves ou étudiants à des actes de propagande politique, religieuse ou philosophique, ni de publicité commerciale*»⁽⁶⁸⁾. Ce n'est que dans le décret du 24 juillet 1997 que nous lisons que «*les membres du personnel sont tenus à la correction la plus stricte tant dans leurs rapports de service que dans leurs rapports avec le public et les étu-*

quel la mesure prise doit être proportionnelle à la gravité des faits⁽⁵⁸⁾, et elle devra se tenir aux règles de procédure qu'elle aura inscrites elle-même dans son règlement, et lesquelles devront correspondre aux règles générales régissant tout procès pénal⁽⁵⁹⁾.

Les règles de procédure sont un garde-fou contre la frustration, née de l'arbitraire, qui favorise l'agression⁽⁶⁰⁾.

La mesure extrême de discipline pourra priver l'élève du droit au bénéfice des équipements de l'enseignement. L'exclusion de l'élève par mesure disciplinaire est uniquement la conséquence de ses fautes disciplinaires et un renvoi ne sera pas interdit par l'article 2 du premier protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme⁽⁶¹⁾. Un règlement d'éducation soumettant l'admission à une certaine année, à certaines conditions (édictees dans l'intérêt de l'élève), n'est pas en contradiction à cet article⁽⁶²⁾.

Sous aucune condition, l'autorité disciplinaire ne pourra procéder à des peines collectives, ni, a fortiori, à des exclusions collectives⁽⁶³⁾.

La façon dont on utilisera le règlement de l'école pourra, de ce fait, accroître un climat propice ou non aux agressions.

Ainsi, je me rappelle deux «zéros», ayant eu un effet déclenchant des explosions d'une violence extrême. J'ai retrouvé le même stimulant, dont question ci-dessus sous c), également ailleurs, dans mes essais en vue de trouver une explication plausible à des phénomènes n'ayant, à première vue, aucune relation entre eux, notamment ceux de la «*maltraitance d'enfants*» et du «*suicide*»⁽⁶⁴⁾. Je vous rappellerai l'école professionnelle de

(58) voy. art. 62 de l'arr. du gouv. flam. du 13.03.1991 (cit.); le juge à qui l'on s'est adressé, exerce sur l'observation du principe de la proportionnalité une surveillance marginale. En ce qui concerne la proportionnalité des mesures de discipline - voy. C.E., Kas, 28.07.1992, J.D.J., 1992, n°118,29; Trib. Dinant référé, du 17.06.1992, J.D.J. 1992, n° 123,61; Trib. Brux. référé, 5.6.1992, J.D.J. 1992, 117, 37; Trib. Namur référé, 9.4.1991, J.D.J., 1991, n° 105, 38; C.E., Khninch, 38198, du 9.4.1992, J.D.J., 1992, n° 117, 41, lequel pose en tant que principe qu'il n'est pas permis, au juge de substituer, en cas de surveillance marginale, son appréciation des faits à celle de l'autorité de discipline !

(59) L. Veny, (Onderwijs) rechten van kinderen : een stand van zaken (Les droits des enfants à l'enseignement : l'état des lieux) in : KrGids, Mys en Breesch, Gent, 19., tome 1^{er}, 1^{re} partie, 1.3, 3; voy. également les art.32, § 1^{er}, 33 et 37, § 1^{er}, du Décret sur l'enseignement primaire du 25.02.1997 (M.B. du 17.04.1997).

(60) P. ex. la violation de l'obligation de l'autorité d'entendre celui à qui il est reproché une incapacité professionnelle, ou à qui il est reproché un comportement intolérable au sein d'un service public (C.E., 19.984, Feremans, du 18.12.1979, voy. la note ci-dessus)

(61) C.E., Khninch 48.004, du 15.06.1994, R.A.C.E., 1994,s.p.

(62) Trib. Brux., 19.09.91, J.D.J., 1991, n° 109, 33.

(63) Voy. art. 62 de l'Arr. du Gouv. flam. du 13.03.1991 (cit.); à propos de la relativité de cette défense, voy. Trib. Brux., référé, du 5.6.1992, J.D.J., 1992, n° 117, 37.

(64) L'ensemble des facteurs menant au stress existentiel et dont un seul stimulant provoque la détonation.

(65) Dirk Martens, Echt geweld blijft zwijzaam (La vraie violence se tait), De Gentenaar du 15.10.1997; dans le même quotidien : Etre sévère à l'encontre de la violence : les autorités entament en décembre une grande campagne contre la violence à l'école (une initiative du ...VSP).

(66) L. Adraens, Proces van een proces : de zaak Dirk De W. (Le procès d'un procès : l'affaire Dirk De W.), Kluwer Antw. 1980.

(67) 27.07.1992 (M.B., 17.02.1993).

(68) Décret fixant le statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné du 6.06.1994 (M.B. du 13.10.1994) art. 8 et 9.

Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, artistique et normal de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et les membres des services d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements du 22.03.1969 (M.B. du 2 avril 1969), art. 7 et 8.

(69) Décret fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française du 24.07.1997 (M.B. du 6.11.1997), art. 7, 112 et 197.

(70) Décret du 30 juin 1998, M.B. du 22.08.1998, articles 2.2.b et Chapitre III, sect. 1^{re}, 2 et 3.

dians»⁽⁶⁹⁾. C'est dans le décret du 30 juin 1998 visant à offrir, à tous les étudiants, les mêmes chances d'émancipation sociale, particulièrement par l'introduction de mesures de discrimination positive, que la Communauté française a commencé à porter un intérêt particulier à la prévention de la violence dans l'enseignement⁽⁷⁰⁾.

Les médias ont une influence profonde en ce qui concerne les connaissances et les opinions de la population

- (71) P. Allegaert dans sa contribution à la journée d'étude concernant les jeunes et les moyens de communication, Contactcomité van organisaties voor jeugdzorg, avec la collaboration de l'O.G.J.C., K.U. Leuven, 21.10.1998.
- (72) G. Losseff - Tillmanns, Les médias et la violence, Les politiques sociales, 3 & 4, 1995, 14.
- (73) A.S. Tan, Social learning of aggression from television, Perspectives on media effects, J. Bryant et D. Zillman (éd.), LEA publishers, Hillsdale - New Jersey, 1986, 41 - 53; De Morgen du 15.01.1998: Geweld op TV heeft geen invloed op gedrag van kinderen... (La violence à la télé n'a pas d'influence sur le comportement des enfants...) parce que les enfants sur l'île de Saint-Hélène dans l'océan atlantique sud y ont, selon le psychologue britannique Tony Charlton, un bon foyer, un enseignement de qualité et une communauté ouverte ?
- (74) Ainsi, il apparaît que le grand groupe menacera de se faire punir sur base de l'annonce généralisée et sensationnelle concernant le comportement du groupe qui se fera le plus remarquer. Les autorités reprendraient, sans aucune forme de critique, l'image fournie par les médias (noté à la journée d'étude concernant les Jeunes et les médias, K.U. Leuven, 21.01.1998, cit.)
- (75) W. Sarlee, De invloed van de massamedia op de criminaliteit, (L'influence des moyens de communication de masse sur la criminalité), Panopticon, 1982, 307.
- (76) G. Gebner, Professeur de la communication à l'université de Pennsylvanie, Philadelphie.
- (77) E. De Bens, Geweld op de Vlaamse televisie (La violence à la télévision flamande), Ons Erfdeel, 1992, n° 5, 1.
- (78) G. Losseff - Tillmanns, Les médias et la violence, Les politiques sociales, 3 & 4, 1995, 14.
- (79) T.H.A. van der Voort, Effecten van televisiegeweld: hypothesen en onderzoek, Panopticon, 1983, 457.
- (80) Van Den Bulck, Wat doet televisie met kinderen ? Gezinsbeleid in Vlaanderen (Que fera la télévision des enfants ? La politique en faveur des ménages en Flandre), BGBJ, déc. 1992, n° 4, 17.

Les médias sont-ils la légitimation de la violence ?

La visibilité de la violence apportera vraisemblablement sa contribution à l'image de ce que nous avons décrit ci-dessus (71). Peut-être cela demandera-t-il beaucoup d'exercice afin d'apporter des corrections, chacun pour soi, à la primauté du sensationnel dans toute l'information journalistique qui nous parvient. L'image ne sera néanmoins jamais la réplique exacte de la réalité (72).

Nous sommes trompés ou nous nous trompons nous-mêmes.

Il y a beaucoup de théories à propos du rôle des moyens de communication de masse comme étant les instruments du phénomène de la violence, tout au moins les attaquants des freins humains

inhibitoires et les forces qui minent les sentiments emphatiques. Je ne peux pas m'empêcher d'en parler, puisque la parole et, au cours des dernières décennies, la présence de l'image dans les foyers, auront eu incontestablement une influence importante sur la perception des choses, quoiqu'il existe une grande discordance, entre les chercheurs, quant à savoir si la violence à la télévision occasionnera également la violence dans la vie courante (73).

W. Sarlée a analysé l'influence générale des moyens de communication ainsi : «L'expérience personnelle manque de plus en plus, et elle est remplacée par l'information relevée dans les médias, ce qui donne, à ceux-ci, une position de force très confortable. Les moyens de communication exercent une grande influence, non seulement par ce qu'ils communiquent, mais en premier lieu par le choix des sujets auxquels ils s'intéressent.

Que les moyens de communication influencent aussi la réaction de l'appareil répressif sur la criminalité, voilà qui est moins évident. Il y a néanmoins des indications que l'influence des moyens de communication se fait sentir ici également.

La politique suivie par le ministère de la Justice semble influencée par «l'image» donnée par les moyens de communication. Même le pouvoir judiciaire n'échappera pas à cette influence : le juge complète les informations qui lui sont données, par des «théories laïques», composées de demi-vérités, de préjugés et de stéréotypes» (74).

Les moyens de communication influenceront, de ce fait, non seulement la réaction sociale à la criminalité, mais également la réaction pénale.

Les moyens de communication ont, par conséquent, une influence très profonde. Il s'agit d'une influence à long terme, très importante en ce qui concerne les connaissances et les opinions de la population (75).

La télévision aura un rôle important à jouer, aux côtés des acteurs de la socialisation (les parents, l'école). En ce qui concerne le transfert de connaissances et de valeurs, elle sera, dans bien des cas, non pas complémentaire, mais concurrente et même exclusive.

Une «enquête sur le public», effectuée par le professeur de Gand, Els De Bens, parmi les jeunes de 17 et 18 ans, a démontré que, pour cette catégorie d'âge, la fiction est le programme auquel ils consacrent le plus de temps. Plusieurs études de Gebner (76) ont démontré que la fiction enfantine contient énormément de violence.

La fiction à la télé est un monde fictif, où les sentiments et la violence sont accentués outre mesure et dans lequel le rôle socialisant de la télévision renforcera les normes socioculturelles conservatrices courantes, au lieu de les miner, ainsi qu'il est souvent affirmé. La convergence de nombreuses heures de T.V., d'un milieu social défavorisé et d'un enseignement restreint, aura souvent un effet cumulatif sur le rôle socialisant de la télévision. Les jeunes sont obnubilés par l'image et leur peu d'intérêt pour de nouveaux programmes, en premier lieu pour les programmes culturels, et même pour les programmes où l'on parle, feront naître un tas de questions (77).

Sans faire abstraction de la responsabilité des producteurs et des rédacteurs, l'influence de la violence à la télévision est déterminée par :

- 1) la personnalité de chaque spectateur (car il y a différentes façons de regarder la même chose)
- 2) le contexte (78) dans lequel l'émission est vue, où le commentaire dans un contexte familial pourra inverser l'influence des films violents (79). «Seuls, les parents pourront apprendre, à leurs enfants, à regarder la télévision, de façon à ce que l'influence en soit neutralisée. Les enfants apprenant que ce qu'ils verront à la télévision n'est pas réel, que la violence est à proscrire dans le monde véritable et que celle-ci amène à des résultats bien pires que ce qui est suggéré, subiront à peine quelques effets de la télévision. Avant que les parents ne puissent donner, à leurs enfants, une éducation en matière de moyens de communication, ils devront avoir reçu pareille éducation eux-mêmes,» dira J. Van den Bulck (80), «...ce qui n'a pas été le cas de ma génération.»

Ou bien nous avons l'impression que la violence augmente, ou bien notre tolérance envers les expressions de celle-ci a diminué

Le comportement de l'enfant ne changera pas vite de façon notable à cause de la quantité de violence montrée, mais les valeurs et les normes auxquelles il croira, pourront bien être modifiées par cette représentation dans les médias, selon cet auteur.

H. Schweizer incitera, dès lors, à la prudence : «*Si on ne connaît pas les conséquences de certains stimuli, autant être prudent et ne pas essayer d'y exposer les enfants; une tactique «modérée» est sans doute sage; il ne faut pas sevrer complètement les enfants de toute violence dans les médias parce qu'ils pourraient en inférer une vision trop harmonieuse du monde et ceci pourrait à son tour nuire à leur développement*»⁽⁸¹⁾.

La prise de conscience de l'impact, éventuellement nuisible, sur les enfants, de la violence en images⁽⁸²⁾ est, de ce fait, de plus en plus l'objet de directives⁽⁸³⁾ et traités internationaux⁽⁸⁴⁾, de décrets et arrêtés de la Communauté française⁽⁸⁵⁾ et, dernièrement encore, du décret flamand en matière de radio et de télévision⁽⁸⁶⁾. La jurisprudence belge continue néanmoins à refuser, à défaut d'un motif d'incrimination pénale, l'appellation de «*contraire aux bonnes moeurs*» (art. 383 C.P.) aux films prônant la violence, l'horreur, la brutalité, le sadisme⁽⁸⁷⁾.

Récapitulons un peu, avant d'aller à la recherche de solutions proposées en vue de faire reculer l'agression et la violence.

Dans le monde, dans notre société, l'agression est latente et l'usage destructif qui en est fait, explose régulièrement en tant qu'énergie vitale, que l'on appelle la violence. C'est un phénomène de tous les temps. Ou bien nous avons l'impression, à bon droit, que la violence augmente, ou bien notre tolérance envers les expressions de celle-ci a diminué. Disons que c'est une interaction. L'incitation générale aux prestations, les frustrations naissant de la distance séparant les objectifs que notre société matérialiste se fixe, et le peu de moyens qu'elle nous offre pour les atteindre (Merton), l'augmentation de la population sur un territoire arrivant à saturation, ne pourront, logiquement, qu'accroître le stress, l'agression et la violence pour défendre ses intérêts.

L'école où se rassemblent, en masse, sur un territoire encore plus restreint, et après une confrontation matinale à la circulation de plus en plus agressive, des enfants aux racines socioculturelles et pédagogiques diverses et aux différences personnelles quant aux aptitudes et aux moyens, en vue d'y entrer, obligatoirement, en concurrence en vue d'atteindre les objectifs sociaux (ou non ?) qui viennent d'être cités, est destinée à être un concentré de la société de plus en plus agressive.

Il n'est, momentanément, pas clair si les moyens de communication, de par leur présence de plus en plus prononcée, donnent une image objective de la violence, ou bien s'ils favorisent l'accoutumance à celle-ci. Il est un fait qu'ils nous montrent, constamment et de façon circonstanciée, le miroir de cette violence, ce qui agira, incontestablement, sur nos sentiments, notre perception et notre conscience.

Qu'y faisons-nous ?

J'ai repris mes numéros de «*Klasse*» (La classe) et j'y ai trouvé des propositions en vue de changer quelque chose à la violence dans les écoles. Celles-ci traitaient - le contraire eût été bizarre - systématiquement des causes et occasions décrites ci-dessus, amenant à l'agression et à la violence.

La clef sera, inévitablement : le respect.

Tous les autres moyens en vue d'éviter la violence, seront des dérivés de cette notion de base⁽⁸⁸⁾, notamment : apprendre à soi-même à communiquer, apprendre aux autres à communiquer, créer une ambiance d'ouverture, rétablir des liens qui nous lient à nous-mêmes, aux autres, à notre environnement et à notre milieu, travailler à partir d'une attitude positive, éliminer les pressions frustratives en évitant la concurrence et la compétition, s'exercer à la démocratie par le biais de la participation, promouvoir la solidarité et la cohésion sociale, s'adapter au monde de l'enfant, le traitement équitable, le dévouement et l'acceptation, en un mot la solidarité de l'un envers l'autre⁽⁸⁹⁾.

Le respect ne naît pas de l'utopie de l'égalité, elle signifie la reconnaissance de l'équivalence.

- (81) H. Schweitzer, *Evaluation de la violence dans les médias: considérations méthodologiques*, Les politiques sociales, 3 & 4, 1995, 20.
- (82) Il paraît que, lorsque l'on parle des effets des médias, l'attention principale ira aux effets négatifs, alors que ces moyens de communication jouent également un grand rôle en tant que moyens de transmission de valeurs et de culture
- (83) Riyadh Guidelines, clause 43:
«The mass media generally, and the television and film media in particular, should be encouraged to minimize the level of pornography, drugs and violence portrayal and to display violence and exploitation disfavorably, as well as to avoid demeaning and degrading presentations, especially of children, women and interpersonal relations, and to promote egalitarian principles and roles»;
Conseil de l'Europe : directive 996 (1984) à propos des travaux du Conseil de l'Europe en matière de média (3 octobre 1984) accentue la nécessité de fixer des règles à propos de «la qualité du contenu du programme et les mesures en vue de régler la distribution de vidéocassettes montrant la violence et la brutalité pouvant avoir une influence néfaste sur les enfants et les adolescents» (§ 9, c).
La directive n° R(84)22 à propos de «the use of satellite capacity for television and for sound radio» (l'emploi de la capacité des satellites pour la télévision et la radio) comporte les directives suivantes en la matière : «les programmes ne donneront pas une préférence déplacée à la violence, ni inciteront-ils à la violence raciale: les programmes respecteront la sensibilité et la personnalité physique, mentale et morale des enfants et des jeunes, spécialement lorsqu'un grand nombre de ceux-ci suivront les programmes» (§ 2, l.d et e).
- (84) les articles 17 a) et e) joints aux articles 29 b) et d) du Traité international sur les droits de l'enfant.
- (85) Décret de la Comm. fr. du 17 juillet 1987 (mod. le 19 juillet 1991), art. 24 quater et l'Arrêté de l'Exécut. du 22 décembre 1988, art. 4, 4°.
- (86) article 78, § 1^{er}, des décrets coordonnés de la Comm. flam. en matière de radiodiffusion et de télévision du 25.01.1995 (M.B. du 30.05.1995), modifié par décret du 8.03.1995 (M.B. du 31.05.1995, err. M.B. du 31.10.1995) modifié par l'art. 37 du décret du 28.04.1998 (M.B. du 20.05.1998); D. Voorhoof, «Media(recht) en kinderrechten», *KrGids*, tome 1^{er} - 1.9.3.
- (87) Antwerpen 30.04.1986, R.W., 1986-1987, 1358 note de D. Voorhoof.
- (88) L'opposition au mot «humilier» est frappante, lorsque l'on analyse celui-ci de la façon suivante: «l'humil-iation», «l'as-sujet-tissement» de l'autre indique l'intention : je me sens supérieur à vous et je vous le fais sentir.»
- (89) En essayant de vivre ce que l'enfant vit, d'accepter l'enfant tel qu'il est et d'être vrai dans sa relation à l'enfant, l'enseignant vise à rapprocher l'enfant de ses propres expériences» (OVSG, *Leerplan Wereldoriëntatie deel, domein Mens in de basisschool*).

Vous souvenez-vous du motif pour lequel je vous ai fait voir l'importance du nouvel article 371 du Code civil ?

Quatre extraits des «*Klasse*» ont retenu mon attention, parce qu'ils démontrent à partir de quelle philosophie la vie scolaire pourra le mieux être orientée en vue d'éviter la violence:

1. «*Le développement de la solidarité évitera le comportement délinquant. Rendre les enfants conscients de leurs propres sentiments, les aider à exprimer*

Au lieu d'accentuer ce qui est interdit, accentuer ce qui est toléré

- (90) *Hij is begonnen ! (Il a commencé !)*, Klasse, n° 53 de mars 95, 28.
- (91) *Vechten voor eigen gelijk (Se battre pour avoir raison)*, Klasse, n° 53 de mars 95, 10.
- (92) X., Klasse n° 50, de déc. 94, 23.
- (93) L. Walgrave, *Violences des jeunes: miroir des adultes. Les politiques sociales*, 3 et 4 - 1995, 93; J.-P. Rosenczveig, *Violences scolaires...quelques pistes à suivre ?* J.D.J., 1996, cit., 5.
- (94) F. Jésus, *Violences à l'école, violences de l'école, et réciproquement*, J.D.J., 1996, n° 153, 7.
- (95) R. Fonvieille, *La violence à l'école*, J.D.J., 1996, n° 153, cit., 9.
- (96) *Se fourrer la tête dans le sable*, Klasse n° 52, de févr. 1995, 26.
- (97) *Les décrets en matière d'assistance spéciale à la jeunesse, coordonnés le 4.04.1990 (M.B. du 8.05.1990; err. M.B. du 20.06.1990)*.
- (98) art. 29 suiv. du Code d'Instruction criminelle.
- (99) *Il y a le grand nombre de plaintes à cause de pratiques pédophiles, citées dans l'article; les poursuites peu nombreuses de mineurs pour cause de «violences à l'école» devant les Tribunaux de la jeunesse éclairent toutefois un autre aspect du problème qui nous occupe, dont je préfère traiter en annexe, afin de préserver l'équilibre de mon article.*

leurs sentiments, constitueront, de ce fait, une étape importante en vue de se sentir uni à soi-même. Dans tous les règlements scolaires, il faudra remplacer les phrases négatives par des positives. Au lieu d'accentuer ce qui est interdit, accentuer ce qui est toléré. Egalement indiquer le motif d'une certaine mesure.

Dans notre civilisation occidentale, l'équilibre est rompu entre le développement de l'individu et la solidarité. L'accent a été mis, trop unilatéralement, sur la réalisation de sa propre personne et cela souvent au détriment des autres, de l'environnement et du milieu»⁽⁹⁰⁾

2. «Conseils en vue du traitement des conflits:

- 1) Otez en premier lieu la menace et recherchez une région de sécurité commune.
- 2) Sortez le conflit de la compétition et placez-le dans le cadre de la responsabilité partagée qui vous unit.
- 3) Vous pourrez uniquement motiver les personnes en appréciant ce qu'ils font de bien. Il suffira d'encouragements et du respect, au lieu de menaces et de critiques.
- 4) Ecoutez-vous mutuellement et parlez plutôt de vous-même et de vos sentiments, plutôt qu'uniquement en accusant l'autre.
- 5) Tout comportement est la conjonction de plusieurs facteurs. Vous ne pourrez

résoudre un conflit en une seule réaction.

Un tel savoir-vivre pourra voir le jour, seulement, dans un climat scolaire positif»⁽⁹¹⁾.

3. «En Croatie, il y a eu, les derniers trois ans, une grande réforme de l'enseignement. Des sujets tels que la philosophie et la sociologie sont de retour dans les programmes, et les cours d'éthique et de morale ont redébuté, tandis que les élèves auront droit à davantage de cours de musique et d'art»⁽⁹²⁾.

4. «Toute stratégie qui contribue à la promotion de la cohésion sociale peut avoir à court ou à long terme des effets positifs sur la prévention de la violence. Le problème américain, c'est le refus de voir que le manque de support et de solidarité crée une distance énorme entre les gagnants et les perdants du système. Un engagement en faveur d'une société non violente n'est possible que lié à un engagement en faveur d'une société juste»⁽⁹³⁾.

Si le point 3. a l'air de sortir quelque peu du contexte, c'est uniquement à cause de la réflexion suivante qu'il m'inspirait. Puisqu'en fin de compte, tout débutera néanmoins chez les parents, attachez, dans l'enseignement, une plus grande attention à la formation en vue d'être parents. Les relations se noueront à partir du sentiment de solidarité, né du fait du sentiment de compréhension, lequel est renforcé, entre autres, par la créativité commune. De ce fait, il faudra développer, dans l'enseignement, davantage l'attention pour le sport, la formation (et la pratique) artistiques et surtout musicales en groupe (il est constaté que, même dans les mouvements de jeunesse, l'on ne chante plus en groupe), mais adaptées au monde des jeunes. Les sentiments envers les autres naîtront aussitôt et l'intuition de la beauté et de l'harmonie arracheront les oreilles de la génération des Walkman à la consommation introvertie de musique, produite par d'autres.

Les personnes de bonne volonté, que sont les instituteurs et institutrices incontestablement, vous regarderont, à ce moment, nerveusement incertains et incrédules, car «apprendre à circonscrire

et à gérer les conflits générateurs de violences n'est toujours pas au programme ni des instituts de formation des maîtres, ni des cycles d'enseignement primaire et secondaire»⁽⁹⁴⁾... et, en outre, qu'en diront l'inspection et la direction lorsqu'on attendra de moi ce qui suit : «dans la mesure où ils ne s'octroient pas la liberté qui leur est donnée de choisir leur méthode, où ils se livrent pieds et poings liés aux programmes et à leurs supports insidieux, les manuels scolaires, où ils font passer ce qui leur paraît être un impératif avant de s'interroger sur les besoins de chacun des enfants qu'ils ont devant eux, les professeurs ne peuvent satisfaire la demande première de chaque individu : être reconnu comme personne, avec son identité, son histoire personnelle, sa culture, son savoir, sa sensibilité»⁽⁹⁵⁾.

En autres termes : «Dans quelle mesure, l'école, est-elle disposée à apporter une attention soutenue au processus plutôt qu'au produit ou au résultat final ?»⁽⁹⁶⁾

Si la violence ne pourra pas être évitée dans la société entière, si tout ce qui a été suggéré dans les paragraphes précédents en vue de rendre le climat à l'école moins agressif manque son but, les règlements d'ordre et de discipline seront appliqués de façon ordonnée, l'aide sociale spéciale de la jeunesse, appartenant aux Communautés, fera prendre éventuellement des mesures sur base de la coopération volontaire du mineur se trouvant en situation d'éducation à problèmes (ainsi que de ses parents), ou, dans le cas contraire, prendre des mesures pédagogiques coercitives⁽⁹⁷⁾, et le droit pénal et le droit (des sanctions à l'égard) des jeunes indiqueront le traitement pénal des délits dépassant toute solution alternative par leur gravité, par le manque de dédommagement ou parce que la constatation, la plainte ou la déclaration en vue de la rédaction du procès-verbal ont donné lieu, éventuellement d'office⁽⁹⁸⁾, à une information pénale ou plus approfondie.

Est-ce que ce raisonnement en cascade est l'explication du peu de répression⁽⁹⁹⁾ à l'occasion de la violence à l'école ? Ou est-ce que celui-ci convient à merveille dans la pratique courante visant à

Donner une bonne éducation n'est pas une obligation de résultat...

couvrir ces pratiques, ce qui nuira moins à l'image de l'école dans le monde extérieur⁽¹⁰⁰⁾ ?

Je préfère la première approche, qui nous ramènera, une nouvelle fois, à la question posée deux paragraphes plus haut.

Annexe : à propos de ce que je nomme la capitulation civile⁽¹⁰¹⁾ envers le mineur et la responsabilité civile de l'enseignant

Commençons à partir d'un cas fidèle à la réalité, mais fictif.

John a 17 ans. En l'occurrence, il est le fils du directeur de l'école. Au cours de la récréation, il y a, en fait, trop peu d'enseignants préposés à la surveillance en regard du nombre d'élèves.

Soudain, un garçon en sang se trouve devant l'un des deux enseignants chargés de la surveillance et il indique John comme étant l'auteur de la blessure profonde à sa joue, laquelle aurait été apportée à l'aide d'une bille de verre cassée.

John nie initialement. Plus tard, il nie toute intention. Les parents disent que leur enfant ne ferait jamais pareille chose. Les assurances n'arrivent pas à s'entendre et le Tribunal de la jeunesse devra décider de la faute ou de son absence.

Les avocats défendent leurs points de vue âprement.

- Le conseil du garçon dira qu'il n'y a pas de preuves : les déclarations des autres élèves sont contradictoires, sinon inspirées par le plaisir de pouvoir faire mordre la poussière - enfin - au fils du directeur.

- Le conseil des parents se joindra à cette position et il contestera, en tout cas, leur responsabilité.

- Le conseil de l'assurance familiale, appelée en intervention, sera d'avis que, sur base de la loi sur les assurances terrestres, celle-ci n'est pas tenue d'intervenir pour le préjudice causé intentionnellement par John, âgé de plus de 16 ans et capable de discernement.

- Le conseil de l'assurance de l'école, appelée en intervention, est d'avis que les enseignants avaient exercé une surveillance suffisante, mais que ceux-ci

Si tout le monde traite les autres et soi-même respectueusement, la violence disparaîtra comme la neige fond au soleil. Le transfert de ce message, s'il n'est pas inculqué par la maison, restera une mission capitale de l'enseignement.

n'avaient pu prévoir ni prévenir les violences.

- Le conseil de la partie civile estime les faits prouvés et l'école civilement responsable par manque de surveillance suffisante, et les parents par manque d'une éducation convenable; elle estimera que l'assurance familiale doit intervenir, ainsi que l'assurance responsabilité civile de l'école.

L'avocate est suivie, à ce point de vue, par le ministère public.

Le juge estime les faits mis à charge prouvés.

Etant donné que ceux-ci se sont passés à l'école, il ne pourra être reproché aux parents un manque de surveillance. Pour libérer les parents de leur responsabilité civile, la jurisprudence exige qu'ils livrent la preuve cumulée de l'impossibilité de surveillance assidue et du fait qu'ils leur ont donné la meilleure éducation possible⁽¹⁰²⁾.

Il fut un temps où la Cour de cassation était d'avis que la responsabilité des parents disparaissait, lorsque ceux-ci avaient transféré la garde de l'enfant à un tiers (ici, l'école)⁽¹⁰³⁾. Ce point de vue n'a pas été suivi par la Cour d'appel⁽¹⁰⁴⁾ et la Cour suprême, elle-même, a changé d'avis par la suite⁽¹⁰⁵⁾. Le concours des responsabilités n'est, dès lors, pas exclu⁽¹⁰⁶⁾.

Dans notre cas, les parents n'avaient plus qu'à apporter la preuve de la bonne éducation.

- 1) Il n'est pas permis de déduire, du seul fait que des fautes pénalement répréhensibles aient été commises, que les parents ont mal éduqué leur enfant⁽¹⁰⁷⁾.
- 2) Donner une éducation n'est pas une obligation de résultat, car l'on peut uni-

(100) ce qui est important en ce qui concerne le nombre d'élèves et les possibilités d'avenir...

(101) Dans la loi sur la protection de la jeunesse, l'art. 38 tolère une dérogation au principe que le mineur, prévenu d'un acte connu sous le nom de délit, ne sera pas condamné selon le droit commun et par un juge pénal. L'exception, c'est que le Tribunal de la jeunesse pourra décider que, pour les délits commis au-delà de l'âge de 16 ans, le mineur, n'étant plus «pédagogiquement responsable, sera «abandonné», et pourra comparaître, de ce fait, devant le juge pénal des adultes.

(102) Cass. 28.04.1987, Pas., 1987,I,1004; Cass., 21.12.1989, Pas., 1990, I, 501.

(103) «L'article 1384 alinéa 2 ne peut être invoqué contre les parents lorsque ceux-ci n'exercent pas cette garde...» il faut considérer comme équitable de ne pas invoquer contre les parents une présomption d'un tel défaut (d'éducation) lorsqu'il ne leur est pas possible, l'enfant étant sous l'autorité d'un tiers, de surveiller les conséquences de ce manque d'éducation»(sic !) (Cass.,22.09.1978, J.T., 1980, 508 + note X. Malengreau).

(104) J.T. 1988, 257 n° 104, B et C.

(105) Cass., 21.12.1989, Pas., 1990,I,501; R.W., 1990 - 1991, 538.

(106) Cass., 28.09.1989, A.C., 1989 - 90, 130; Pas., 1990,I,117.

(107) Cass., 5.08.1952, Bull. Cass., 1952,I,215; Cass. 12.01.1971, Pas., 1971,I,434; Grossman M., note sous Liège, 25.02.1969, R.G.A.R., 1972, 8790.

(108) Gent, 10.09.1990, M.P. c/ DW R e.a.; Gent, 27.11.1995, M.P./ S.S. e.a., tous deux non publiés; Bruxelles, 10.12.1987, J.L.M.B., 1988, 155; Bruxelles, 21.02.1985, R.G.A.R., 1996, 11081; Trib. Brux., 7.01.1991, J.T., 1991, 587.

(109) Cass., 8.01.1985, J.T., 1986, 599.

(110) Gent, 29.05.1995 M.P. c/ DC N. e.a. - non publié.

(111) Gent, J, 23.11.1987, VdB G. e.a. c/ D'H.J. e.a. - non publié; Gent, J, 9.04.1986, I.K. c/ B.E. e.a. - non publié; Gent, J, 16.05.1988, M.P. c/ B.I. e.a. - non publié; Cass., 28.04.1987, n° 928, H.J. c/ G.M. e.a. - non publié.

(112) Il y a lieu, en raison et en équité, de tenir compte de l'âge de l'enfant et de ses dispositions personnelles, du milieu où il vit et de l'instruction et des occupations de ses père et mère, ainsi que des réalités actuelles de la vie, de l'état des mœurs sociales du mo-

quement s'attendre à ce que les parents apportent suffisamment de soins et soient suffisamment vigilants dans l'exercice de leurs tâches⁽¹⁰⁸⁾. Leurs efforts et leurs soins apportés à l'éducation⁽¹⁰⁹⁾ devront sembler suffisants...⁽¹¹⁰⁾, même si les parents vivent séparés et qu'ils n'aient qu'un droit de visite⁽¹¹¹⁾. Selon la jurisprudence de Liège, il ne faudra pas être sévère, mais il faudra juger les efforts fournis dans le contexte social⁽¹¹²⁾.

Le juge arrivera à la conclusion que le directeur et son épouse ont donné, à leur fils, une éducation convenable.

Dès lors, l'avocat de l'assurance familiale aura la vie facile. Les parents, considérés comme n'étant pas responsables,

La présomption de responsabilité de l'enseignant est basée sur l'obligation de surveillance

ment et des circonstances concrètes de l'existence de la famille concernée.» (Liège, 28.04.1983, Jur. Liège, 1983, 285 + note).

De n'imposer que la preuve d'une diligence et d'une vigilance raisonnables en rapport avec les réalités sociales et les nécessités de la vie actuelle.

Que dans l'application de cette preuve contraire, il est de jurisprudence de n'imposer que la preuve d'une diligence et d'une vigilance raisonnables en rapport avec les réalités sociales et les nécessités de la vie actuelle» (Liège, 12.04.1982, R.G.A.R., n° 10.683).

- (113) *Comp. Cass.* 16.06.1995, R.W., 1995 - 96, 637; *Gent*, 27.01.1997, (n° 17/95) S.A. G.B. c/ D.P. e.a. - *Gent*, 28.09.1998 (N° 5/98) M.P. c/ C.M. e.a. - tous deux non publiés.
- (114) *Cass.*, 25.01.1993, *Pas.*, 1993, I, 91; *Mons*, 29.10.1975, *Pas.*, 1976, II, 117.
- (115) *Bruxelles*, 2.11.1977, J.T., 1978, 135; lorsque le comportement injuste de l'élève est tellement soudain et imprévu qu'il n'aurait pas pu être évité, même pas par une attention soutenue.
- (116) *Le directeur ne sera pas considéré comme étant un enseignant* (Brux., 2.11.1977, J.T., 1978, 135); mais bien l'éducateur d'un IMP (*Cass.*, 3.12.1986, R.W., 1987 - 88, 54: «la notion d'enseignement ne pourra pas être limitée au simple transfert de connaissances techniques ou intellectuelles dans le cadre des cours; elle comprendra également toute autre forme d'enseignement, de nature tant scientifique, artistique, professionnelle que morale ou sociale»).
- (117) *R. Janvier*, T.O.R.B., 1991 - 92, 87 - 92; T.B.B.R., 1989, 101 - 121; *Ann. Dr. Louvain*, 1986, 391 - 408; *Cass.*, 3.12.1986, A.C. 1986 - 87, 442; *Pas.*, 1987, I, 410; R.W., 1987 - 88, 54; *Cass.*, 25.01.1993, R.W., 1992 - 93, 1453.
- (118) *Pour les enseignants de l'enseignement de la Communauté, la responsabilité pour toute faute vaudra, même la légère et l'occasionnelle. (Comment pourra-t-on justifier cette distinction à la lumière des principes des art. 10 et 11 de la Constitution ?)*
- (119) *Gent*, 6.09.1995, R.W., 1997 - 1998, 1387.
- (120) *Trib. Gent*, 24.06.1992, T.G.R., 1992, 145; *Trib. Dendermonde*, 3.03.1995, T.G.R., 1995, 169.
- (121) J. - L. Fagnart, *La responsabilité civile des parents*, J.D.J., 1997, n° 168, 362, n° 26.
- (122) *Comp. l'art. 38 de la loi du 8.04.1965 en matière de protection de la jeunesse* (M.B. 15.04.1965), modifié par la Loi du 2.02.1994 et les Lois du 30.06.1994 (tous M.B. 17.09.1994).
- (123) *Elle le faisait en application de l'art. 8 de la Loi du 25.06.1992 en matière d'assurances terrestres* (M.B. 20.08.1992 et 4.05.1994).
- (124) *L'A.R. initial du 12.01.1984* (M.B. 31.01.1984) prévoyait un motif d'excuse dans l'inattention grave des adolescents de plus de 16 ans.
- (125) *R. Dalcq, exemples de jurisprudence 1973 - 1979, La responsabilité délictuelle et quasi-délictuelle*, R.C.J.B., 1980, 396 - 397, n° 47.
- (126) *M.B.* 30.01.1990.
- (127) *Chr. Maes, Rechten van het kind, belang(en) - rijk*, - *Les droits de l'enfant, importants et intéressants*, in: *Gezin en recht in een postmoderne samenleving* (La famille et le droit dans une société post-moderne), *Réd. M. Storme, Mys en Breesch*, 1994, 377, nos. 15 à 19.

seront mis hors cause, de façon à ce que leur assurance n'aura pas à intervenir.

D'ailleurs, même si leur police d'assurance avait prévu que, dans le cadre de la loi sur les assurances terrestres, aucune couverture ne pouvait leur être offerte par l'assureur pour des actes intentionnels, même si ceux-ci avaient été posés par un assuré de

moins de 16 ans, les parents ayant souscrit l'assurance n'avaient pas causé le sinistre et il n'y avait aucune faute grave dans leur chef, de façon à ce que leur assureur serait quand-même tenu à intervenir en dédommagement⁽¹¹³⁾.

Enfin, le juge est d'avis que les enseignants chargés de la surveillance, n'auraient pas pu prévoir le comportement soudainement déviant du fils bien élevé de leur directeur. L'assurance de l'école ne devra pas intervenir non plus.

La présomption de responsabilité de l'enseignant est basée sur l'obligation de surveillance, aussi longtemps qu'il en est chargé⁽¹¹⁴⁾. Elle pourra être renversée, soit par la preuve d'une surveillance soutenue, soit par la preuve que même une bonne surveillance n'aurait pu empêcher le préjudice causé par l'élève à un tiers⁽¹¹⁵⁾. La présomption de responsabilité est basée, d'ailleurs, sur la faute personnelle de l'instituteur⁽¹¹⁶⁾. Il pourra renverser la présomption, en démontrant qu'il ne s'est pas rendu coupable de dol ni de faute grave ou légère se produisant plutôt habituellement que par hasard⁽¹¹⁷⁾ (ceci s'appliquant uniquement aux enseignants de l'enseignement libre, lesquels ne pourront plus être tenus pour personnellement responsables, depuis l'adoption de l'art. 18 de la loi du 3 juillet 1978 sur les contrats d'emploi, lorsqu'ils démontrent que l'acte n'est pas dû à leur faute intentionnelle, grave ni légère mais se produisant plutôt habituellement que par hasard⁽¹¹⁸⁾. Il est toléré, ici également, que l'obligation de surveillance doit être interprétée raisonnablement et en tenant compte de la réalité⁽¹¹⁹⁾. Il ne peut être attendu d'un professeur qu'il remarque toute réaction d'un élève, encore moins qu'il la prévienne⁽¹²⁰⁾. La continuation de cet ordre d'idées pourrait mener, puisque la réaction d'enfants est habituellement imprévisible, à vider de sa substance la responsabilité civile basée sur l'art. 1384 du Code civil⁽¹²¹⁾.

- Le garçon bien élevé, de 17 ans, ayant fait, en dehors de son comportement normal, soudain, une grosse bêtise, se retrouve isolé. Il a l'air d'être, du point de vue du droit civil, abandonné⁽¹²²⁾.

- L'assurance familiale contractée par les parents, décrivait dans la police les risques couverts. Puisque le risque suppose

un événement fortuit et incertain, celle-ci excluait de toute couverture le fait intentionnel (poser un acte dont les conséquences sont sciemment visées) et certains faits qu'elle considérerait, contractuellement, de façon limitative, comme étant une faute grave (un acte, une grosse négligence aggravant le risque, de façon à ce qu'elle ne compromette pas l'économie du contrat d'assurance, mais n'excluant pas l'existence du risque; ce qui manque, ici, c'est la preuve de l'intention, de la volonté de causer des dégâts)⁽¹²³⁾.

Sur base de l'article 6, 6° de l'arrêté royal modifié du 12 janvier 1984, le dommage causé intentionnellement ou par suite de négligence grave d'un mineur, capable de discernement, n'était pas couvert⁽¹²⁴⁾. En sachant qu'en droit des assurances, le discernement est fixé à l'âge de 7-8 ans...⁽¹²⁵⁾, alors qu'en droit pénal, le mineur - c'est-à-dire les enfants de moins de 18 ans - ne seront pas considérés, en principe, comme de véritables délinquants !

Comment serait-il possible, d'ailleurs, que le comportement d'un jeune garçon de 12 ans soit comparable à celui d'un adulte ?

C'est clairement pour des motifs d'économie de marché (p. ex. les banques, l'épargne, l'emploi..., l'assurance) ou pour des raisons d'Etat (p. ex. la milice) que les mineurs seront considérés comme étant capables, bien avant l'âge de la majorité de 18 ans, fixé par la loi du 19 janvier 1990⁽¹²⁶⁾, par dérogation aux articles 488, 1124 et 1125 du Code civil⁽¹²⁷⁾.

Dans le cas présent, ce sont tant John, 17 ans, que les victimes de la bêtise qu'il a faite, qui seront laissés à leur triste sort, car John étudiera encore quelque temps et il devra chercher un emploi avant qu'il n'ait ses propres revenus, devant lui permettre d'indemniser les victimes...

Combien tortueuses sont-elles, les voies du droit ! Combien peut-il y avoir de différences dans le traitement civil de l'auteur mineur d'âge d'un délit intentionnel ! Où est-il, son droit à la clarté, à l'uniformité et à la sécurité juridique ? Le monde des assurances ferait mieux de s'y intéresser.