

PREVENIR L'EXCLUSION DEFINITIVE

*« Il faut tout un village pour éduquer un enfant. »
Proverbe africain*

REMERCIEMENTS

La FESeC, au travers des auteurs de cette note, tient à remercier les écoles qui ont bien voulu les accueillir et leur expliquer le fonctionnement de leurs dispositifs de prévention du décrochage et de l'exclusion définitive, en particulier :

- L'Institut Saint-André à Bruxelles
- L'Institut Saint-Joseph à Jambes
- L'Institut Saint-Charles à Dottignies
- L'Ecole professionnelle d'enseignement spécialisé Saint-Vincent Ferrer à Liège

Elle témoigne aussi de sa gratitude envers les quatre Commissions décentralisées d'aide à l'inscription pour leur expérience et leurs avis éclairés sur la problématique de l'exclusion définitive.

AVERTISSEMENT

Les auteurs et la FESeC ont produit cet ouvrage dans le respect des droits d'auteurs. Si toutefois une personne se sentait lésée, qu'elle n'hésite pas à contacter le service « productions » de la FESeC.

La FESeC a porté une attention toute particulière au respect de l'environnement dans la production de cette plaquette.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

TELECHARGEMENT

Cet outil est téléchargeable sur notre site internet :

<http://enseignement.catholique.be>

NOUS CONTACTER

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

Avenue E. Mounier 100 – 1200 Bruxelles – 02 256 71 57

secretariatproduction.fesec@segec.be

TABLE DES MATIERES

- I. Introduction
- II. L'exclusion définitive : une réalité derrière des chiffres
 - 1. Contexte
 - 2. Lignes de force
 - 3. En résumé
- III. Créer un climat bienveillant
- IV. L'inclusion pour éviter l'exclusion
 - 1. Des dispositifs sans cesse perfectibles
 - 2. Un ROI qui fait sens
 - 3. Les dispositifs-clés de la prévention : l'élève au centre des préoccupations
 - 4. Un travail d'équipe
 - 5. Le CPMS
 - 6. Les acteurs externes
 - 7. Impliquer la famille
- V. Aborder positivement le processus d'exclusion
- VI. Conclusion

Bibliographie et sitographie

Annexe 1 : projets européens « Accrojump »

Annexe 2 : extraits du décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, 21 novembre 2013 (Décret « sectoriel »)

Annexe 3 : extraits du décret organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation, 21 novembre 2013 (Décret « intersectoriel »)

I. INTRODUCTION

Depuis déjà une décennie, la FESeC lance tous les trois ans un Plan d'Actions Prioritaires. Le PAP 2013-2016 compte une action¹ intitulée « *Développer des pratiques pédagogiques et organisationnelles prévenant le décrochage scolaire et l'exclusion* » et plus particulièrement la sous-action 2.1.2 « *Inventorier et diffuser des mesures mises en place par certaines écoles, qui contribuent à prévenir les exclusions définitives et à en diminuer significativement le nombre* ».

La procédure légale qui encadre l'exclusion définitive est désormais bien connue et fait l'objet d'une [note](#) de la FESeC, régulièrement mise à jour. Cependant, l'approche développée dans cette note est purement fonctionnelle et légaliste. Elle n'a pas pour ambition d'appréhender le phénomène de l'exclusion sous un angle pédagogique.

Plutôt que de se concentrer sur la procédure d'exclusion², le but poursuivi dans la présente note est de favoriser l'inclusion de chaque élève dès son entrée dans l'école, en fournissant quelques pistes et principes susceptibles de prévenir le phénomène et de traiter en amont ses causes.

Cet outil se base notamment sur l'observation de pratiques actuelles dans un certain nombre d'écoles et fait suite à une première publication³, parue en 2005. Celle-ci recensait ce qui existait déjà à l'époque pour éviter l'exclusion définitive, listait un certain nombre d'expériences sous forme de fiches et introduisait la notion de « structure interne » (l'équivalent à l'époque de ce qui est devenu le DIAS⁴). Elle conserve donc un intérêt certain pour tous ceux qui veulent aborder cette problématique, même si certaines expériences qui y sont évoquées ont pris fin depuis.

II. L'EXCLUSION DEFINITIVE : UNE REALITE DERRIERE DES CHIFFRES

1. Contexte

L'Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire⁵ (qui dépend de la DGEO) a notamment pour mission de collecter et d'analyser les données relatives aux exclusions définitives. Ces données recensent bien entendu les **chiffres**, mais aussi **les motifs d'exclusion**. En effet, depuis le 1^{er} septembre 2010, le formulaire électronique de signalement d'exclusion définitive comprend une grille d'analyse qui reprend les motifs d'exclusion.

Jusqu'à présent, cet observatoire a produit quatre rapports pour les années 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015. Comme il s'agit d'une publication peu connue, il nous a semblé utile d'en

¹ PAP 2.1

² Et l'expérience montre hélas que cette procédure se solde très souvent par une décision d'exclusion.

³ « [Eviter l'exclusion : pistes ...](#) », FeSEC, 2005.

⁴ Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire, qui s'est vu reconnaître une existence légale via le [Décret](#) dit « sectoriel » du 21 novembre 2013. La thématique des DIAS sera abordée de manière privilégiée par la sous-action 2.1.3 de l'actuel PAP : « *Rédiger et promouvoir un document qui aidera les écoles qui le désirent à mettre en place un Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire* »

⁵ Créé par le Décret du 12 mai 2004.

présenter une synthèse⁶ qui permettra de mieux appréhender ce phénomène complexe. Certes, les chiffres fournis concernent l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus, mais les échos de nos Commissions d'aide à l'inscription semblent confirmer pour notre réseau les tendances qui s'en dégagent.

Cette synthèse peut être lue dans son intégralité dans le [BI de la FESeC de février 2016](#). Nous en avons extrait ici les lignes de force qui permettront d'aider à rendre une politique locale de prévention la plus efficace possible.

2. Lignes de force

a) Les taux d'exclusion varient d'une province à l'autre

C'est à Bruxelles que le taux d'exclusion est le plus élevé. En ce qui concerne plus spécifiquement les refus de réinscription, ceux-ci sont deux à trois fois moins fréquents en Wallonie qu'à Bruxelles.

b) Il y a une corrélation entre ce taux d'exclusion, le taux d'échec scolaire et l'indice socio-économique

Bruxelles est particulièrement concerné, ainsi que le Hainaut (régions de Mons et Charleroi).

c) Les élèves de l'enseignement secondaire spécialisé ont deux fois plus de risques d'être exclus que ceux de l'enseignement ordinaire

d) Certaines années concentrent un fort pourcentage d'exclusions

Le premier degré représente à lui seul 45,4 % des exclusions et 55,7 % des refus de réinscription. A l'intérieur de celui-ci, les élèves issus de 1S font dix fois plus l'objet d'un signalement que ceux de 1C, et les élèves de 2D quatre fois plus que ceux de 2C.

La 3P représente 19,2 % des exclusions et 11,3 % des refus de réinscription. Les élèves de 3P font près de quinze fois plus l'objet d'un signalement que les élèves de 3G.

Dans l'enseignement spécialisé, les types I (32,76 %) et III (56,90 %) sont les principaux concernés par l'exclusion.

e) Les garçons sont quatre fois plus exclus que les filles (81 %)

⁶ Cette synthèse se basera principalement sur l'étude la plus récente, à savoir l' « *Etat des lieux des données relatives aux signalements d'exclusion et de refus de réinscription pour l'année scolaire 2014-2015* », DGEO, novembre 2015.

Cette « surexposition » des garçons est expliquée chez certains⁷ par la double contrainte dans laquelle ils évoluent : d'une part, celle fixée par le règlement et relayée par l'institution, et d'autre part celle de la virilité hétéro-normative et relayée par leurs pairs. S'ils sont lus avec cette grille, des actes d'indiscipline acquièrent une autre dimension et des sanctions « classiques » peuvent se révéler, contre toute attente, valorisantes aux yeux de l'élève. La sanction est perçue alors comme une médaille de virilité.

f) L'exclusion concerne surtout les élèves de 14 à 16 ans (avec un pic à 15 ans) et les majeurs représentent 22 % des exclusions

g) Retard scolaire et exclusion : l'exclusion touche davantage les élèves qui ont déjà connu un échec scolaire

Non seulement les élèves exclus présentent un retard scolaire supérieur à la moyenne, mais plus l'élève est âgé au moment de l'exclusion, plus il présente un taux élevé de retard scolaire. Ainsi, 54,8 % des élèves âgés de 17-18 ans et 21,4 % des élèves âgés de 16-17 ans ont un retard de trois ans ou plus. 44,4 % des élèves âgés de 15-16 ans ont un retard scolaire de deux ans. C'est presque deux fois plus que le retard scolaire constaté auprès de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire (25 %)⁸. Seulement 11,8 % des élèves exclus âgés de 14-15 ans sont à l'heure, ce qui est quatre fois moins que dans la population de l'enseignement secondaire ordinaire⁹.

h) Les motifs d'exclusion

L'article 89 du décret « Missions » prévoit qu'un élève régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement ne peut en être exclu définitivement que si les faits dont il s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettent l'organisation de la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice moral ou matériel grave.

Dans les faits, il apparaît que **la perturbation systématique des cours est le principal motif d'exclusion (66,2 %), devant les violences psychologiques (24,9 %), les violences physiques (23,6 %) et l'absentéisme (18,3 %).**

Dans le premier degré, les faits d'indiscipline sont le premier motif d'exclusion (44 %).

i) Les élèves exclus ou refusés ont plus de risques de l'être à nouveau.

11,9 % des élèves signalés exclus ou refusés l'ont déjà été au moins une fois durant l'année scolaire précédente.

⁷ Sylvie Ayrat (voir bibliographie)

⁸ [Indicateurs de l'enseignement 2014.](#)

⁹ [Indicateurs de l'enseignement 2014.](#)

j) Lieux et périodes des faits de violence.

Sur l'ensemble des faits de violence signalés, 87 % ont lieu sur le site de l'école. 44 % se sont produits durant les cours, 36 % pendant les récréations et interours, 14 % après les cours et 1 % lors de sortie ou voyage scolaire.

3. En résumé

Cette première analyse ne reprend que les principaux éléments de l'état des lieux. Elle a néanmoins l'avantage de dresser un « portrait-robot » de l'élève « en danger d'exclusion » : un garçon, fréquentant le 1^{er} degré complémentaire ou différencié ou une 3P, ou majeur, et qui a déjà un retard scolaire. Il est également significatif de constater que les motifs le plus souvent invoqués pour justifier une exclusion sont de loin des faits considérés comme compromettant la bonne marche de l'établissement (84,7 %), et non des faits punissables par la loi. Ce phénomène est d'autant plus interpellant que certains motifs d'exclusion sont en contradiction avec le décret « Missions »¹⁰.

III. CRÉER UN CLIMAT BIENVEILLANT

Les observations menées dans différentes écoles nous ont certes montré le rôle central de la direction dans le combat pour une inclusion aussi large que possible de tous les élèves inscrits dans son établissement, mais aussi que ce combat ne pourra être gagné que s'il est partagé et relayé. En d'autres termes, si une volonté claire et explicite de la direction est indispensable au début du processus, elle devra être partagée par une majorité de son équipe pédagogique pour avoir une chance d'être traduite durablement au sein de l'école.

Ensuite, que ce soit lors de journées pédagogiques ou à d'autres moments, une réflexion commune préalable doit avoir lieu, en se basant par exemple sur quelques cas concrets vécus dans l'école, peut-être plus parlants que des chiffres et des statistiques¹¹. Cette réflexion peut puiser à la source des valeurs de l'école, notamment en se basant sur la relecture de ses projets pédagogique et d'établissement (et ensuite du ROI et du RGE, qui en sont la traduction sur le terrain)¹². L'évocation de cas concrets permettra également à l'équipe de s'interroger sur les motifs les plus fréquents d'une exclusion de son école : de quelle catégorie relève la majorité de ces motifs ? Quel est notre « seuil de tolérance » ? Sur quels paramètres pouvons-nous agir ensemble pour réduire notre taux d'exclusion ? Peut-on envisager des formations spécifiques à ce sujet (prévention du harcèlement, gestion des conflits, ...) ? Le droit à l'erreur ne doit-il bénéficier qu'à l'apprentissage scolaire ? Sommes-nous suffisamment proactifs quand survient un problème de discipline et avant que celui-ci ne survienne ? Réagissons-nous en équipe ou individuellement ? Quelles sont pour nous les finalités d'une sanction ? Faire peur ? Faire mal ? Faire réfléchir ? Marquer un coup d'arrêt ?

¹⁰ En particulier le non-respect d'un contrat de travail ou de comportement.

¹¹ Même si ceux-ci ont leur importance pour se rendre compte à la fois de l'ampleur du phénomène, mais aussi de la généralisation de celui-ci (« Nous ne sommes pas les seuls à vivre ces difficultés »).

¹² Cette méthode a par ailleurs l'avantage d'associer à un moment les parents et les élèves à la réflexion *via* leurs représentants.

Un climat de bienveillance dépend d'ailleurs de multiples facteurs, bien au-delà de la prévention ou de la gestion de problèmes disciplinaires. C'est pourquoi, depuis quelques années, aussi bien les pouvoirs publics¹³ que la FESeC¹⁴ s'intéressent de plus en plus à ces facteurs que sont par exemple le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la culture du sentiment d'appartenance à son école, la prévention de la violence à l'école, l'éducation aux choix et l'accompagnement des démarches d'orientation.

Puisque le principal motif d'exclusion est clairement lié à des comportements inappropriés de l'élève au sein de la classe, il semble naturel que la prévention du problème passe d'abord par un travail spécifique mené prioritairement dans ce lieu, notamment en y instaurant un climat de bienveillance et de bien-être. Chaque enseignant dispose d'un pouvoir d'action qu'il peut employer au quotidien pour mener à bien sa mission éducative à destination de chaque élève. Beaucoup d'enseignants activent déjà ce pouvoir. Ils sont les premiers experts dans la prévention du décrochage, surtout quand ils agissent ensemble.

L'élève qui perturbe les cours semble exprimer, en marge d'autres messages, la nécessité pour s'impliquer de trouver un sens à ses apprentissages. Aujourd'hui, les différentes disciplines ne détiennent plus une légitimité évidente et spontanée. L'élève n'attend plus une transmission unilatérale de savoirs détachés de sa réalité et incarnés dans des objets disciplinaires tout aussi théoriques pour lui, mais un accompagnement, un coaching dans l'acquisition progressive de clés de compréhension du monde et de compétences transversales transposables à d'autres contextes présents ou à venir. Il est bien évidemment impossible de traiter cette évolution autrement que par une allusion dans le contexte de cette note. Les nouveaux référentiels et les nouveaux programmes privilégient d'ailleurs cette préoccupation : donner du sens aux apprentissages et les situer à portée des élèves, c'est-à-dire en les développant dans des situations socialement plus significatives.

L'amélioration du climat de bienveillance n'est également possible qu'au départ du postulat de l'éducabilité de chaque jeune et de la préoccupation constante de l'enseignant à communiquer, quelle que soit la situation, de manière non violente (qui ne porte donc pas atteinte à la dignité de l'élève), à valoriser ses acquis plutôt que de mettre en évidence des échecs, l'erreur étant à envisager comme un élément clé positif de la dynamique d'apprentissage.

¹³ Exemples : les deux décrets du 21 novembre 2013 (dits « sectoriel » et « intersectoriel »), le dispositif expérimental « [cellules bien-être](#) », ou la rédaction d'un « [Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire](#) ».

¹⁴ Exemples : accompagnement de cellules bien-être et de projets visant principalement l'accrochage scolaire ou les démarches d'orientation (3P expairs, projets européens « Accrojump » et « Enseignement-Aide à la Jeunesse », ...), animation de réseaux d'acteurs (relais de la pastorale, préfets, éducateurs, enseignants débutants...), formations pédagogiques ou axées sur le vivre-ensemble, PAP 2013-2016 (axe 5).

Le sentiment d'appartenance à l'école peut se cultiver à travers de nombreuses activités comme la mise sur pied d'une école citoyenne¹⁵ (ou à tout le moins de certains de ses éléments) ou d'une pédagogie institutionnelle (dont l'école citoyenne s'inspire), la création d'une radio, l'organisation de travaux d'embellissement, d'activités sportives pendant la pause de midi, ...

Le lien avec les familles, quant à lui, peut être (re)tissé en accueillant celles-ci à d'autres moments que la traditionnelle communication des résultats ou l'information annuelle concernant les options, dans un contexte plus convivial : réunions de parents pour faire le point sur le développement du jeune et non sur ses performances scolaires, création de projets communs école-parents, petit déjeuner en début d'année, partage de culture musicale ou culinaire pour que chacun puisse amener et faire apprécier ses compétences, invitation individuelle de tous les parents qui viennent parler et que l'institution se contente dans un premier temps d'écouter¹⁶, ...

Les éducateurs, quant à eux, jouent de plus en plus une mission d'apaisement et de liant social au sein de l'école, au-delà des tâches de comptage et de surveillance. Lorsque cette mission est visible et ce rôle clair, ils participent de manière privilégiée au « travail de l'alliance » qui permet à une école de se positionner comme structure réellement intégrative.

IV. L'INCLUSION POUR EVITER L'EXCLUSION

Toutes les personnes avec qui nous avons parlé, tous les dispositifs que nous avons observés nous ont confirmé d'abord une vérité déjà connue : chaque école est unique et son dispositif de prévention de l'exclusion le sera donc aussi, en fonction de son équipe, de sa population et de sa culture. Néanmoins, nous avons pu dégager quelques invariants susceptibles, sinon de garantir le succès d'un dispositif, du moins de lui donner de bonnes chances de réussite.

1. Des dispositifs sans cesse perfectibles

Tous les intervenants contactés nous l'ont dit : aucun dispositif n'est immuable. Ils sont tous en perpétuelle évolution, en perpétuel questionnement. Chaque année apporte son lot de questions (et heureusement aussi de réponses). Le travail se fait donc par réajustements successifs d'intuitions qui se révèlent à l'expérience plus ou moins exactes. Nous n'avons pas rencontré une seule école qui soit totalement satisfaite de ce qu'elle a mis en place.

2. Un ROI qui fait sens

La question de la **règle** est centrale, mais elle gagne à être expliquée différemment selon les publics. En effet, pour les élèves du premier degré, c'est la compréhension de la règle qui pose souvent

¹⁵ Ce système, basé sur le principe d'une gestion démocratique d'une société, existe dans plusieurs écoles et est détaillé dans un site qui lui est consacré (www.miec.be).

¹⁶ C'est l'invitation qui a été lancée par une école à tous les parents de première, et 75 % d'entre eux sont venus.

problème. Ainsi, plusieurs écoles ont d'ores et déjà prévu une « traduction » du ROI pour leurs plus jeunes élèves¹⁷. A partir de deuxième degré, la règle est souvent bien comprise et transgressée consciemment.

Des solutions alternatives aux sanctions classiques (comme des travaux d'intérêt général ou une médiation réparatrice, mise en œuvre par les pairs) peuvent contrebalancer la rudesse du processus de sanction en proposant des alternatives et se révéler propices à une réflexion du jeune. La construction des sanctions peut être profitable à toutes les composantes de l'école si elle s'inscrit en plus dans le cadre de l'école citoyenne, qui prévoit une co-construction avec l'élève de ce qui est négociable. Cela permet d'ailleurs au collectif de se laisser interpellé, d'évoluer et de faire évoluer la règle (comme c'est le cas dans toute la société).

Un éventail assez large de sanctions est également utile, pour disposer de solutions alternatives adaptées, et non une échelle de sanctions qui enferme dans un processus risquant vite de paraître irréversible et inéluctable dans sa conclusion¹⁸. En effet, plus un ROI est précis, argumenté et a l'ambition de tout prévoir, plus le rôle des acteurs de terrain sera confiné à un protocole d'intervention.

Si l'usage d'un **contrat** peut se révéler profitable afin de responsabiliser l'élève, il est important que ce contrat n'apparaisse pas comme léonin¹⁹, auquel cas il renforcerait chez celui qui le signe un sentiment d'injustice et d'inégalité de traitement.

Plusieurs établissements utilisent une **feuille de comportement**. Outre le fait que les principaux renseignements sont centralisés, ce système a d'autres avantages : faire prendre conscience aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant qu'un travail d'équipe est mis en place, recontextualiser le nouveau fait pour mieux l'apprécier à l'aune des faits précédents.

La question de la **sanction** est tout aussi centrale. Il est indispensable qu'elle ne se borne pas à une punition. Pour cela, elle doit incorporer au minimum deux éléments fondamentaux : la gestion de la transgression et la réparation. Pour être efficace, une sanction doit être comprise par l'élève, et la cause de la transgression qui l'a entraînée doit être analysée et comprise par l'adulte.

Dans tous les cas, il est important de dissocier clairement l'acte sanctionné de la personne qui l'a commis. Il convient également de faire en sorte que les sanctions décidées soient effectivement appliquées.

3. Les dispositifs-clés de la prévention : l'élève au centre des préoccupations

Une abondante littérature existe sur le profil des élèves décrocheurs, qui, selon les statistiques, terminent majoritairement leurs parcours dans un établissement par une exclusion. Pour résumer les « valeurs prédictives » qui, combinées les unes aux autres, complètent le « portrait-robot » esquissé

¹⁷ Une école a ainsi remanié son ROI en utilisant uniquement le JE et des tournures positives.

¹⁸ A cet égard, les travaux de Benoit Galand proposent des principes d'action, des mesures alternatives et des outils d'intervention (voir bibliographie).

¹⁹ Un contrat équilibré mentionnera ce que l'élève va mettre en place pour améliorer son attitude, mais aussi ce que l'école va mettre en place pour l'aider à y arriver.

plus haut et peuvent aboutir à une exclusion, il y a l'origine socio-culturelle faible, le manque de cohésion familiale, les rapports conflictuels avec les parents, un climat scolaire compliqué, de piètres résultats, une faible image de soi, une mauvaise intégration, un parcours scolaire dépourvu de sens à leurs yeux.

La désignation d'une **personne de référence**, intermédiaire bienveillant qui s'occupe plus particulièrement du jeune dès l'apparition des premiers problèmes sérieux de comportement, semble participer de manière significative à cette lutte contre l'exclusion. En effet, un autre constat dans l'observation du processus conduisant à une exclusion définitive est que de nombreux acteurs interviennent, avec la meilleure volonté du monde mais sans ligne directrice, sans nécessairement de coordination et vis-à-vis d'un jeune²⁰ qui a besoin d'avoir à ses côtés un adulte qu'il connaît, en qui il a confiance et qui incarnera tous les autres intervenants. Là aussi, les formules divergent d'un établissement à l'autre. Certains, grâce à des moyens complémentaires²¹, s'adjoignent les compétences d'un assistant social. D'autres privilégient dans cette optique le rôle des éducateurs ou encore du titulaire de classe.

Tous les dispositifs qui enregistrent un certain succès et que nous avons observés ménagent un **lieu de parole et d'écoute** pour le jeune. Quelles que soient les modalités pratiques et le nom qu'on lui donne, ce lieu a différentes fonctions : faire de l'élève un interlocuteur à part entière plutôt que lui donner l'impression qu'il va subir ce qui lui arrive, l'amener ainsi à réfléchir sur les causes de ses actes et le responsabiliser dans la mise en œuvre de ce qu'on attend de lui, comprendre la sanction (qui sera efficace à condition qu'elle soit réparatrice), l'aider éventuellement à réfléchir sur son parcours scolaire actuel et futur, lui fournir une aide ponctuelle dans son travail scolaire, ou lui permettre simplement de parler et de décompresser.

4. Un travail d'équipe

Une situation délicate est toujours moins lourde à traiter lorsqu'on la partage. Ce qui pourrait passer pour un truisme n'est hélas pas encore une réalité chez nombre d'enseignants. Si la solitude du jeune en situation de décrochage progressif est effective, celle de l'enseignant l'est tout autant, qui se retrouve alors dans un rapport de force de plus en plus tendu au sein d'un espace clos, la classe où il est le seul adulte.

Le travail collectif est encouragé et bien présent dans toutes les écoles qui effectuent un travail de prévention fructueux. Ce travail a également l'avantage de renvoyer à l'élève l'image d'une équipe solidaire et cohérente.

5. Le CPMS

Le CPMS est le premier acteur à solliciter pour l'accompagnement d'un jeune en difficulté. Il est à la fois interne et externe à l'école, et peut ainsi faciliter le lien avec la famille et donner un autre éclairage sur l'élève. Il connaît également les acteurs externes qui pourraient prendre le relai, et peut

²⁰ Surtout s'il est encore au 1^{er} degré.

²¹ Provenant de l'encadrement différencié, mais aussi de fonds européens (Accrojump ou Enseignement – Aide à la Jeunesse) ou de la solidarité zonale.

conseiller efficacement dans le domaine des choix d'études et donc la (re)construction d'un projet personnel.

6. Les acteurs externes

Qu'il s'agisse du service de médiation scolaire, des équipes mobiles, des AMO, des SAS, du SAJ, du SPJ, des DAS, des cellules de veille organisées dans certaines communes, le simple énoncé des intervenants extérieurs possibles²² montre à suffisance une autre réalité de notre paysage institutionnel : une myriade d'organismes, de services ou de personnes peut aider les écoles, mais il faut les connaître et coordonner les actions. Une délimitation du champ d'action de chacun est indispensable à tout travail efficace. A ce propos, la **rencontre annuelle**²³ ou la **cellule de concertation locale**²⁴ sont des instances et des moments qui gagnent à être utilisés pour mettre en place cette articulation entre tous les acteurs. Parallèlement à ces deux structures, les mêmes acteurs peuvent être invités à des séances du Conseil de participation.

Afin d'aider à coordonner les actions des différents intervenants, trois initiatives méritent d'ores et déjà d'être mentionnées. D'une part, l'administration a publié un « [Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire](#) ». Ce guide, interactif et régulièrement actualisé, liste notamment tous les intervenants extérieurs susceptibles d'être sollicités par une école, ainsi que leurs compétences, leur champ d'intervention et leurs coordonnées. D'autre part, dans le cadre de la mise en œuvre du Décret « intersectoriel », un inventaire des ressources au niveau zonal est en cours. Enfin, chaque plateforme zonale instituée par ce Décret a notamment comme mission de mettre en place des protocoles de collaboration entre les différents services de l'Enseignement et de l'Aide à la jeunesse²⁵.

7. Impliquer la famille

L'écart entre la culture de la famille et celle de l'école grandit depuis quelques années et touche un nombre croissant de familles. Il est à l'origine de nombreuses incompréhensions et d'un manque de réactivité qui peut se révéler dommageable pour un parcours scolaire quand celui-ci commence à être accidenté. Contrairement à une impression peut-être répandue, une majorité de parents restent concernés par l'avenir scolaire de leur enfant, mais éprouvent de réelles difficultés à déchiffrer un code qui n'est pas le leur, à comprendre ce qui est souvent une rupture entre l'école fondamentale que fréquentait leur enfant et l'école secondaire qu'ils découvrent.

A cet égard, la simple possibilité pour les parents de pouvoir disposer dans leur langue d'une traduction des différents textes qui les concernent²⁶ est susceptible de prévenir bien des malentendus et de favoriser cette collaboration école-famille si précieuse.

²² Et cette énumération n'est d'ailleurs pas exhaustive.

²³ Prévue par le [Décret « sectoriel »](#) du 21 novembre 2013 (art. 6, § 3).

²⁴ Rendue possible par le [Décret « intersectoriel »](#) du 21 novembre 2013 (art. 4, §§ 3 et 4).

²⁵ Les ressources et les travaux de chaque plateforme zonale seront bientôt disponibles *via* un site internet dédié.

²⁶ En ce compris la procédure d'exclusion définitive s'il échet.

V. ABORDER POSITIVEMENT LE PROCESSUS D'EXCLUSION

Il arrive hélas que, malgré tous les efforts consentis, une procédure d'exclusion soit entamée à l'encontre d'un élève. Là encore, ce qui apparaît souvent comme une fatalité (quand la procédure est entamée, il est rare qu'elle n'aboutisse pas à une exclusion) peut être combattu.

Diverses pratiques tendent à permettre un **recul, aussi bien temporel que spatial**, afin de ne pas décider dans l'urgence et l'émotion et de se laisser le temps de la réflexion²⁷. Ces pratiques, si elles ne sont pas prévues par la loi, peuvent être intégrées à la procédure. Ainsi, il peut être profitable de la part du directeur de confier l'instruction complète du dossier à une autre personne. En effet, le directeur est dans une position difficile, car il occupe trois rôles qui, dans le système judiciaire, sont attribuées à trois personnes différentes. Comme juge d'instruction, il rassemble les preuves à charge et à décharge. Comme procureur, il rédige et envoie la lettre qui commence la procédure et comme juge, indépendant et impartial, il apprécie souverainement la situation. De même, instituer une instance supplémentaire (comprenant des collègues qui ne connaissent pas l'élève²⁸) et allonger la durée de la procédure permettent dans de nombreux cas de dédramatiser en relativisant. Voilà autant de dispositifs qui se sont révélés particulièrement efficaces dans certaines écoles.

VI. CONCLUSION

Même si, pour la première fois depuis 2010, le phénomène semble légèrement reculer en 2014-2015²⁹, il est clair que chaque exclusion définitive est un échec pour l'élève et sa famille mais aussi pour l'école qui exclut. En effet, l'exclusion éloigne le problème mais le traite-t-elle ? Derrière la sécheresse désincarnée des chiffres se cachent autant de situations particulières difficiles et beaucoup de souffrance. L'exclusion « juridique » se double quelquefois d'une exclusion « sociale ». Cette problématique ne touche pas seulement l'élève : à côté de la solitude de l'élève, c'est celle du professeur qui est mise également en évidence.

Il convient d'ailleurs de rester réaliste. L'école est désarmée devant certains actes. Elle ne peut pas tout faire, les enseignants et les éducateurs ne peuvent pas tout gérer. Il faut admettre que, dans quelques cas, d'autres structures prennent le relai provisoirement, en gardant le lien avec l'école, ou que l'exclusion reste la moins mauvaise des solutions, si elle est expliquée et accompagnée.

Néanmoins, même si les « blessés de l'école » (pour reprendre l'expression d'un directeur) sont nombreux, l'exclusion n'est pas une fatalité.

²⁷ A condition bien évidemment que l'exclusion ne soit pas motivée par certains faits de violence graves qui rendent immédiatement impossible toute collaboration avec l'élève concerné.

²⁸ Dans certains établissements, des élèves participent aussi aux travaux de cette instance (dans le cadre des structures d'une « école citoyenne »).

²⁹ Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et tous réseaux confondus.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- [« Eviter l'exclusion : pistes ... »](#), FeSEC, 2005.
- [Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire](#), DGEO.
- [Exclusion scolaire définitive. Principes directeurs et recommandations](#)

Khaled Boutaffala, Anne Chevalier, Malvina Govaert, Benoit Roosens et Karin Van der Straeten. Editeur responsable : Frédéric Delcor. Bruxelles, 2013.

Principes et recommandations rédigés conjointement par l'AMO AtMOsphères, ChanGements pour l'Egalité, l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse et le Délégué Général aux Droits de l'Enfant, et émaillés de témoignages de jeunes, de parents, d'enseignants et d'autres acteurs concernés.

- [La médiation scolaire : simple technique d'intervention dans les conflits ou plus encore éducation à la démocratie ?](#)

Anne Floor. Analyse UFAPEC 2011 n° 10.11.

Présentation d'un processus de gestion des conflits basé sur les principes de coopération, d'autodétermination, de responsabilisation, de non-violence et d'éducabilité. La médiation permet d'appliquer dans le quotidien de l'école des principes tels que « Toute infraction entraîne punition et réparation », « Nul ne peut être juge et partie », « Nul ne peut se faire justice à soi-même. »

- **Réinventer l'autorité à l'école**

Benoît Galand. Couleurs livres, 2008.

Une analyse de récits d'acteurs de terrain (enseignants, animateurs d'école de devoirs, etc.) qui met en évidence les enjeux de l'autorité à l'école et les situe dans le contexte des évolutions sociales récentes. L'autorité dans l'enseignement est nécessaire, mais comment l'exercer en tenant compte de la demande accrue de négociation et de sens ?

- **Les sanctions à l'école et ailleurs - serrer la vis ou changer d'outils ?**

Benoît Galand. Couleurs livres, 2009.

Une analyse des types de sanctions utilisées à l'école, des pistes pour rendre les règles et les sanctions « éducatives », des pratiques qui semblent porteuses d'un mieux vivre-ensemble.

- **Mouvement des Institutions et des Ecoles Citoyennes (MIEC)**

www.miec.be

"Ce site concerne tous les acteurs des institutions et des écoles qui souhaitent transformer les pyramides basées sur le pouvoir en collectifs centrés sur l'autorité." Jean-Luc Tilmant, Président du M.I.E.C.

- **Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire**

Philippe Vienne. Education & Formation, Mons, 2011.

A partir d'une immersion ethnographique de deux ans dans des écoles secondaires, l'auteur évoque des difficultés qui amènent à l'exclusion définitive, et que l'établissement peut travailler : seuil d'acceptation à l'égard de certains comportements, échec scolaire et processus d'orientation, repérage d'élèves dès leur arrivée comme indésirables et attente de l'incident « de trop », accumulation d'élèves exclus des cours dans un même espace, manque de compétence et de formation d'aides-éducateurs...

- **Exclusion scolaire définitive. Du cadre légal à la réalité : « Mind the gap ! »**

Etude coordonnée par Benoit Roosens, CGé, 2013.

Chaque année, un peu plus de 2000 exclusions scolaires sont signalées par les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Face à ce phénomène, des acteurs scolaires se sont interrogés sur un certain nombre d'incohérences et de contradictions telles que la concentration des exclusions au premier degré et en troisième professionnelle, une majorité de garçons exclus, l'utilisation abusive de procédure pour des faits mineurs, le non-respect de principes de droit, le manque de clarté du rôle des acteurs dans la procédure, l'efficacité d'une telle sanction...

Ces constats sont autant de facettes de l'exclusion qui questionnent l'École et les pratiques des professionnels qui la portent. La sanction se doit de rester (ou de devenir !) un point de départ d'un processus de construction et de responsabilisation plutôt qu'un point final d'un problème à régler.

- **[ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉCHANGE : LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE](#)**

Etat des lieux sur l'arrondissement de Namur, 26 avril 2013.

- **www.expairs.be**

Accompagnement de projets d'innovation pédagogique et organisationnelle : Projet « Expairs »

- **<http://www.lutte-exclusion-scolaire.be>**

Site présentant une analyse de l'exclusion scolaire ainsi que le fruit des résultats et observations liés à la mise en place de pédagogies dites « nouvelles », réalisé par 9 étudiants en 3e Bac Sciences Humaines (2013-2014), membres de la classe coopérative du système de formation Tenter +, à HELMo Sainte-Croix à Liège.

- **www.sonetbull-platform.eu**

Plateforme de formation en ligne développée par un consortium réunissant des écoles de 4 pays européens (Belgique, Grèce, Irlande, Italie), s'adressant à tous les acteurs afin de mettre en place une approche globale et concertée de lutte contre le harcèlement.

- **Le sexe des sanctions**

Sylvie Ayrat, les Cahiers pédagogiques n° 487, février 2011.

La fabrique des garçons. Sanction et genre au Collège.

Sylvie Ayrat, PUF, 2011.

Quand les quatre cinquièmes des sanctions concernent des garçons, difficile de ne pas interroger cette pratique de maintien de l'ordre scolaire à la lumière du genre. La punition, médaille de virilité ?

- **[Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle](#)**

Présentation et bibliographie

- **Les Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP)**

<http://cap.ctreq.qc.ca>

La communauté d'apprentissage professionnelle favorise les transformations nécessaires pour la réussite éducative des élèves. Ce mode de fonctionnement développe l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration qui amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves, et à se questionner sur les manières dont leurs pratiques peuvent répondre davantage aux besoins de ces derniers. La CAP vise entre autres à implanter les stratégies reconnues à haut rendement afin de voir progresser tous les élèves

- **[Le harcèlement, parlons-en !](#)**

Recherche-action : Prévention de la violence et du harcèlement dans les cours de récréation.

Depuis 2009, les chercheurs de l'Université de Mons (parmi lesquels Bruno Humbeeck) travaillent sur une recherche-action pour organiser la prévention de la violence dans les cours de récréation identifiées comme un haut lieu de confrontation entre les élèves où se manifeste une violence visible et invisible.

- **[Harcèlement à l'école](#)**

Plateforme recensant des ressources et des informations utiles pour les équipes éducatives, les parents et les élèves et visant à sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative au phénomène du harcèlement entre élèves.

Mais aussi :

- **Le décrochage scolaire**

P.Y. Bernard, PUF, 2015.

- **Décrochages scolaires : l'école en difficulté**

C. Blaya, De Boeck, 2010.

- **Les violences à l'école**

C. Carra, PUF, 2011.

- **Le harcèlement scolaire**

N. Catheline, PUF, 2015.

- **Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire**

M. ELLIOT, De Boeck, 2015

- **Répondre au décrochage scolaire : expériences de terrain**

E. Flavier et S. Moussay, De Boeck, 2014.

- **La sanction en éducation**

E. Prairat, PUF, 2011.

- **Accompagner des ados en rupture scolaire : la motivation globale**

N. Roubaud et C. Sztencel, De Boeck, 2012

ANNEXE 1

PROJETS EUROPEENS « ACCROJUMP »

Dans le cadre de l'initiative « Garantie Jeunesse » lancée par la Commission européenne, 30 projets de lutte contre le décrochage scolaire ont été sélectionnés et seront financés pendant 3 ans à partir de 2015.

Les écoles de notre réseau participent largement à cette initiative, et un exposé plus détaillé de tous leurs projets fait l'objet d'une autre sous-action du PAP 2013-2016³⁰. Voici quelques exemples de dispositifs de prévention glanés à la lecture de ces projets désormais lancés.

- Le CODIASE (conseil de discipline et d'accompagnement socio-éducatif) comprenant 1 ou 2 élève(s) se réunit chaque semaine pour analyser les situations d'élèves posant des problèmes de comportement, en vue de définir une sanction ainsi qu'un accompagnement approprié.
- Mentorat par un adulte d'un élève identifié en risque de décrochage (projet « Check and Connect » développé à l'université du Minnesota³¹).
- Tutorat et parrainage des élèves du 1^{er} degré par des élèves du 3^e degré.
- Formation au tutorat individuel entre pairs en partenariat avec l'Université de Paix de Namur.
- Plate-forme commune à plusieurs établissements afin de permettre une mise à distance provisoire du jeune dans les différents établissements en fonction des difficultés rencontrées, ou un parcours orientant en-dehors des murs de l'école.
- Création de Communautés d'Apprentissage Professionnelles³² pour que l'accrochage scolaire devienne l'affaire de tous.
- Structure d'accueil et d'intégration des élèves arrivant en cours d'année.
- Ateliers thématiques : découverte des métiers, découverte d'entreprises, éducation aux choix, estime de soi, relooking, connaissance de soi, cohésion du groupe, communication non violente, gestion positive de conflits, définition d'objectifs personnels, coopération, expression, improvisation.
- Organisation d'un plan spécifique d'accompagnement des élèves de 3P (dans le cadre d'une 3P orientante) et création d'une fonction de « coach scolaire ».
- Formation des équipes éducatives à la détection précoce des situations de décrochage en collaboration avec le CPMS.
- Aménagements de locaux avec les jeunes qui les occupent.
- Local de détente pour prévenir la crise ou la désamorcer.
- Cercles de discussion.
- Prévention du harcèlement : formation du personnel et mise en place de moments de médiation ; sensibilisation professeurs/parents/élèves via des conférences-débats.

ANNEXE 2

Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, 21 novembre 2013 (Décret « sectoriel »).

LA RENCONTRE ANNUELLE

³⁰ PAP 2.1.4

³¹ Voir bibliographie

³² Mode de fonctionnement basé sur l'idée de responsabilité partagée (voir bibliographie)

Article 6, § 3. Annuellement, le chef d'établissement organise une rencontre entre des délégués de l'équipe éducative, du centre psycho-médicosocial et du service de promotion de la santé à l'école. La rencontre peut être ouverte à d'autres acteurs collaborant avec l'école. Le médiateur scolaire affecté à un établissement déterminé est associé à la rencontre.

Cette rencontre vise à :

1° échanger sur :

a) les projets éducatif, pédagogique et d'établissement de l'école, visés aux articles 63, 65 et 67 du décret «Missions»;

b) le projet du centre psycho-médico-social visé à l'article 36 décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activité des centres-psycho-médico-sociaux et, en particulier sur l'accompagnement des démarches d'orientation visé à l'article 41;

c) le projet de service visé à l'article 5 du décret du 20 décembre 2001 relatif à la promotion de la santé à l'école;

d) le projet de service du Service de médiation scolaire lorsqu'un médiateur est affecté à l'établissement;

2° établir les besoins spécifiques de l'école en matière de bien-être des jeunes, d'accrochage scolaire, de prévention de la violence à l'école et d'accompagnement des démarches d'orientation scolaire;

3° définir des priorités pour les années ultérieures;

4° identifier les ressources internes et externes mobilisables;

5° préciser le rôle de chacun et, en particulier, identifier une personne de référence pour chaque priorité retenue;

6° définir, dans le cas où un médiateur scolaire est affecté à un établissement, un protocole de collaboration entre les acteurs concernés;

7° établir un bilan des actions entreprises et des collaborations développées.

§ 4. Lorsque la Cellule de concertation locale a été mise en place, c'est notamment en son sein que s'organisent la concertation et les actions visées par le paragraphe 3.

LA MEDIATION SCOLAIRE

Article 7, § 1^{er} Il est créé, au sein de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire, un Service de médiation scolaire chargé de prévenir, par des actions de médiation en position de tiers, la violence, le décrochage et l'absentéisme scolaires dans les établissements d'enseignement secondaire.

La médiation vise à favoriser, à conserver ou à rétablir le climat de confiance qui doit prévaloir dans les relations entre élève(s) et membre(s) de l'équipe éducative, entre élève(s) et direction de l'établissement, entre l'élève et ses parents, ainsi que entre l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur, et l'établissement scolaire.

LES EQUIPES MOBILES

Article 14, § 2 Par équipe mobile, on entend un ensemble de personnes spécialisées dans la gestion de situations de crise affectant un établissement scolaire suite à un fait particulier et aptes à intervenir dans ce type de situation ainsi que dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé.

LE DIAS

Article 28. - § 1er. Dans le cadre de leur projet d'établissement visé à l'article 67 du décret «Missions» et, le cas échéant, de leur projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED), visé à l'article 8 du décret «encadrement différencié», les établissements d'enseignement secondaire ordinaire peuvent mettre en place un dispositif interne d'accrochage scolaire (DIAS).

§ 2. L'objectif du DIAS est de :

1° prévenir le décrochage scolaire visé à l'article 4, 3°, b), d'élèves en difficulté avec l'école;

2° aider les élèves qui en bénéficient à reconstruire la confiance et l'estime de soi et à développer tant un projet personnel qu'un projet de formation.

Ce dispositif s'inscrit dans le cadre d'une politique globale d'établissement en vue d'instaurer un climat de bien-être dans l'école, laquelle est définie, s'il échet, au sein de la Cellule de concertation locale.

§ 3. La conception et la gestion du DIAS sont confiées à une équipe pluridisciplinaire, qui peut être composée d'enseignants, de membres du personnel auxiliaire d'éducation, de membres de l'équipe du Centre psycho-médico-social. Il peut également faire appel à des partenaires extérieurs.

Article 29. - Le Conseil de classe décide des élèves qui peuvent bénéficier du DIAS.

Pour les élèves mineurs, l'accord de leurs parents ou de la personne investie de l'autorité parentale est requis.

Les élèves qui bénéficient du DIAS restent inscrits dans leur classe d'origine; leur situation administrative n'est en rien modifiée.

Article 30. - § 1er. Avec l'aide du centre psycho-médicosocial et de membres de l'équipe en charge du DIAS, le Conseil de classe construit un plan personnalisé pour chacun des élèves visés à l'article 29, après concertation avec l'élève et avec ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur.

§ 2. Le plan personnalisé, construit pour et avec le jeune, peut comprendre :

- 1° des cours de formation commune;
- 2° des activités complémentaires;
- 3° des ateliers de coopération, de socialisation, de communication ou d'expression;
- 4° des temps et démarches consacrés à l'orientation scolaire, à la construction d'un projet personnel;
- 5° des stages d'observation et d'initiation;
- 6° des activités visant à faire croître la motivation, la confiance, l'estime de soi;
- 7° des stages d'immersion dans diverses formes et filières d'enseignement;
- 8° la réalisation d'un projet disciplinaire, interdisciplinaire, artistique, technologique, sportif ou autre;
- 9° des moments de prise en charge par un service externe;
- 10° des actions sociales, citoyennes, (inter)culturelles;
- 11° la préparation à la présentation d'un jury externe.

§ 3. Le Conseil de classe est chargé d'évaluer, de préciser voire d'amender le plan personnalisé.

§ 4. Le plan personnalisé est établi pour une durée d'un mois, avec pour but, au terme de la période déterminée, de réintégrer l'élève, dans sa classe ou dans un autre parcours scolaire, dans le respect des conditions d'admission.

§ 5. Après évaluation, le plan personnalisé peut être reconduit mois par mois, par le Conseil de classe. Les parents ou la personne investie de l'autorité parentale en sont tenus informés.

§ 6. Il reste possible que l'élève concerné soit pris en charge à tout moment par un des services d'accrochage scolaire (SAS), dans le respect des conditions d'admission.

§ 7. Le plan personnalisé est tenu à la disposition du service de l'Inspection et des services du Gouvernement.

§ 8. Chaque élève faisant l'objet d'un plan personnalisé dans le cadre du DIAS bénéficie de l'accompagnement d'une personne de référence.

§ 9. L'encadrement des activités liées au plan personnalisé peut être attribué dans le cadre de sa fonction à tout membre du personnel directeur et enseignant ou du personnel auxiliaire d'éducation.

ANNEXE 3

Décret organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation, 21 novembre 2013 (Décret « intersectoriel »).

LA CELLULE DE CONCERTATION LOCALE

Article 4, § 3. Dans le cadre du projet d'établissement visé à l'article 68 du décret «Missions» et, s'il échet, du Projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED) visé à l'article 8 du décret du 30 avril 2009 précité, après concertation avec les membres de l'équipe du Centre psycho-médicosocial, le chef d'établissement peut, d'initiative ou à la demande d'un des acteurs de l'Aide à la Jeunesse ou de la plate-forme de concertation visée à l'article 6, mettre en place une «cellule de concertation locale».

Il en informe le Conseil de participation visé à l'article 69 du décret «Missions» et l'organe de démocratie sociale compétent.

§ 4. La «cellule de concertation locale» est appelée à intervenir à trois niveaux :

1° celui des démarches générales de sensibilisation, d'information, de prévention visant à améliorer la situation du jeune, tant sur le plan de son devenir scolaire que de son épanouissement personnel ainsi que de favoriser le vivre-ensemble et un climat scolaire serein propice à l'apprentissage;

2° celui des démarches ciblées de prévention, d'information et d'accompagnement visant à répondre par des interventions adaptées à des situations identifiées comme problématiques;

3° celui des démarches d'intervention de crise consécutives à un fait précis qui provoque une «crise» dans l'établissement scolaire.

Elle a, en particulier, pour mission :

1° d'identifier, de manière dynamique et systémique, les caractéristiques spécifiques à l'école des thématiques abordées (accrochage, prévention et réduction des violences, orientation...);

2° d'établir, dans le cadre du projet d'établissement, un plan d'action collective (sensibilisation, prévention, intervention) et le mettre en oeuvre; ce plan d'action est, s'il échet, articulé au PGAED de l'établissement;

3° d'enrichir ses projets à partir des outils, études, propositions, indicateurs et autres données mis à sa disposition à l'intervention du comité de pilotage visé à l'article 11 et/ou de la plate-forme visée à l'article 6;

4° de garantir qu'un accompagnement individuel est mis en place pour les enfants et les jeunes en difficulté ou en danger et leur famille; les orienter, si nécessaire, vers le(s) service(s) adéquat(s);

5° de prévoir toutes dispositions qui permettront à tout mineur qui a bénéficié des services d'une des structures visées à l'article 21 de poursuivre ou de reprendre sa scolarité dans les meilleures conditions;

6° d'organiser le travail de concertation entre acteurs locaux au niveau des dispositifs ponctuels d'accompagnement, afin d'éviter la dégradation de la situation du jeune dans sa scolarité et son environnement et de réduire le nombre de situations à signaler au SAJ;

7° de mettre en place les coopérations utiles avec les services et organismes oeuvrant dans le quartier proche de l'école;

8° de veiller à la régulation du système, notamment en suscitant régulièrement la modélisation et l'échange de pratiques entre acteurs impliqués dans des dispositifs particuliers.

§ 5. La «cellule de concertation locale» comprend :

1° un ou des membres du personnel directeur et enseignant;

2° un ou des membres du personnel auxiliaire d'éducation, là où ils existent;

3° un ou des membres de l'équipe du CPMS;

4° pour les écoles qui en disposent, le ou les médiateurs scolaires qui leur sont affectés;

5° un représentant du conseiller ou du directeur de l'Aide à la Jeunesse de l'arrondissement dans lequel est situé l'établissement scolaire;

6° un ou des représentants des services visés à l'article 1er, 5°, h et/ou i.