



Extrait des CEMEA

<http://www.cemea.be/Regards-sur-la-societe>

Regards sur la société

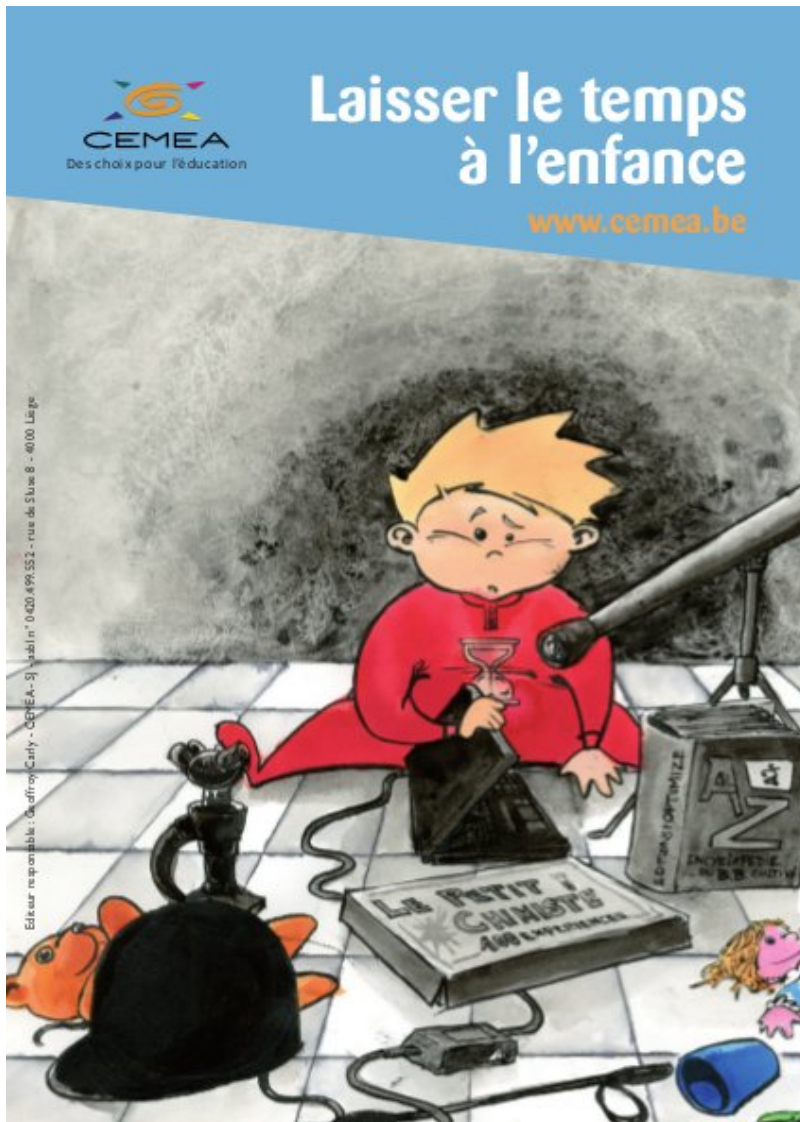
- Nos publications - Textes du CEME'Action -

Date de mise en ligne : mercredi 23 mai 2018

Date de parution : 23 janvier 2020

CEMEA

Les CEMEA, des choix pour l'éducation



Poser ce slogan, c'est affirmer que l'éducation est politique : elle produit des effets micropolitiques sur les personnes qui en sont bénéficiaires, ces mêmes personnes agissant par la suite dans et sur la société.

Poser ce slogan, c'est affirmer que l'éducation est politique : elle produit des effets micropolitiques sur les personnes qui en sont bénéficiaires, ces mêmes personnes agissant par la suite dans et sur la société...

Poser ce slogan, c'est affirmer que l'éducation est politique : elle produit des effets micropolitiques sur les personnes qui en sont bénéficiaires, ces mêmes personnes agissant par la suite dans et sur la société.

Le choix de notre mouvement d'Education Nouvelle est clair : il s'agit d'une éducation émancipatrice, moyen de socialisation, de solidarité, de justice, d'enrichissement... qui refuse de dicter des modes de vie ou de formater les personnes, établissant comme un des principes d'action que chacun a le désir et les possibilités de se développer et de se transformer.

L'Education Nouvelle doit influencer les rapports de force et de pouvoir, les modes d'organisation, la liberté individuelle pour plus d'égalité, rendre le pouvoir au " peuple ", à tous, à chacun.

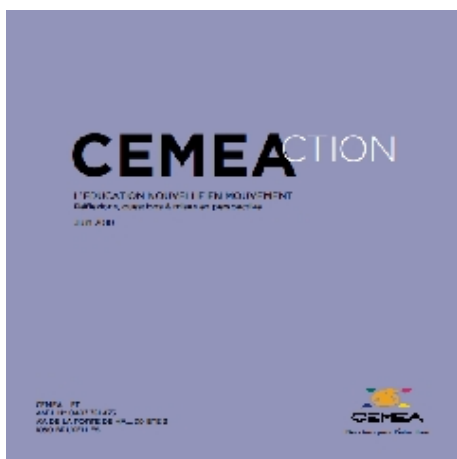
Cette clarté d'intention évite de considérer la technicité des apprentissages comme une fin en soi, alors qu'elle est un des instruments d'un changement social.

Le développement des pédagogies actives est une conditions du changement du peuple par le peuple. Cette dimension est pourtant souvent niée au profit de recettes marchandes qui ont envahi notre territoire. Qu'on les qualifie de

" sociaux " ou d'" associatifs ", les concepts qui circulent au sein du secteur non-marchand pervertissent les pratiques. Le management associatif et le profit social en sont de parfaites traductions. Faute de nommer nos pratiques et de les revendiquer spécifiques et porteuses de sens, elles sont rattrapées par le secteur marchand qui y promeut ses logiques compétitives, d'économie de marché et de croissance comme modèle unique.

Nous nous situons, avec l'humilité de circonstance pour celles et ceux qui traitent l'humain, dans le long terme et pas dans l'urgence caritative. C'est la raison pour laquelle nos actions nécessitent du temps. Elles chamboulent les personnes, interrogent leurs pratiques, les situent dans un cadre plus large de finalités, les articulent à un environnement, réhabilitant de la sorte l'unicité de l'éducation dans tous les moments.

Dossier : Les CEMEA, un engagement pour l'égalité des genres. Vécus de formation(s)



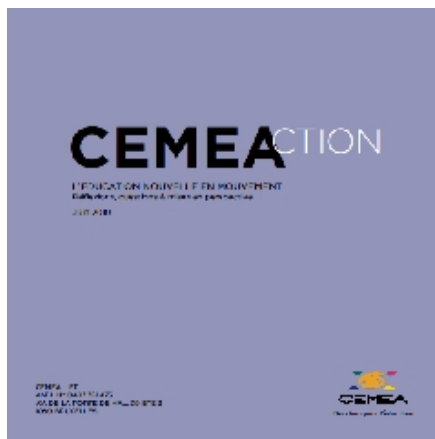
par les CEMEA le 15 juin 2010, dans **Expériences de terrain, Pédagogie, Regards sur la société**

Introduction

Cet article vous propose un exemple concret de processus de déconstruction des stéréotypes. Cet

exemple, dans le respect d'un de nos principes de formation essentiel qui est celui de la confidentialité, ne vient pas d'une formation précise et d'un-e participant-e, mais est un « assemblage » de plusieurs cas vécus dans différents modules de formation « Pour une éducation à l'égalité des genres »...

L'intégralité du dossier se retrouve dans le pdf du CEME'Action ci-dessous :



Dossier : Les CEMEA, un engagement pour l'égalité des genres Vécus de formation(s)

par les CEMEA le 15 juin 2010, dans Expériences de terrain, Pédagogie, Regards sur la société

Introduction

Cet article vous propose un exemple concret de processus de déconstruction des stéréotypes. Cet exemple, dans le respect d'un de nos principes de formation essentiel qui est celui de la confidentialité, ne vient pas d'une formation précise et d'un-e participant-e, mais est un « assemblage » de plusieurs cas vécus dans différents modules de formation « Pour une éducation à l'égalité des genres ».

Le cadre se pose

Le premier jour de formation, dans le moment d'écoute des motivations des personnes par rapport à la formation, une puéricultrice xprime ses attentes en ces termes : elle est là parce qu'elle est choquée de voir si peu d'hommes dans le milieu d'accueil où elle travaille, elle veut comprendre pourquoi les hommes désertent la tranche 0-3 ans, pourquoi il n'y a pratiquement pas de puériculteurs, ça l'énerve d'être dans un milieu uniquement féminin... Elle veut qu'on lui donne des pistes pour faire comprendre aux hommes -aux pères-que leur rôle est primordial dès la naissance. Et elle émet plein de suggestions : il faudrait réfléchir à une réforme des études de puériculture, il faudrait augmenter les salaires pour rendre le métier plus attractif pour les hommes, etc.

L'Agir

À l'origine, ce texte provient d'une conférence que Tony Lainé a prononcée en novembre 1971, dans le cadre de journées réservées à des formateurs des CEMEA, de l'Académie de Poitiers. Il a été publié sous sa forme initiale dans les numéros 276 et 277 de Vers l'éducation nouvelle en 1973 et en 1992 dans le numéro hors série : L'activité manuelle, enjeux actuels.

L'AGIR

A l'origine, ce texte provient d'une conférence que Tony Lainé a prononcée en novembre 1971, dans le cadre de journées réservées à des formateurs des CEMEA, de l'Académie de Poitiers. Il a été publié sous sa forme initiale dans les numéros 276 et 277 de Vers l'éducation nouvelle en 1973 et en 1992 dans le numéro hors série : L'activité manuelle, enjeux actuels. Sous sa forme actuelle, ce texte a été pour partie réécrit par Robert Lelarge et André Sirota et publié dans le numéro 459 de Ven en janvier 1993.

Je ne suis pas des mieux placés pour parler des activités manuelles. A première vue, là n'est pas le coeur de ma pratique. M'expliquer sur ce thème, devant des gens qui ont une expérience bien plus large que la mienne, me met dans l'embarras. Aussi, c'est en m'appuyant sur un ensemble d'interrogations que j'ouvrirai avec vous un débat sur l'agir. Nous sommes là en un lieu de rencontre entre des personnes et des préoccupations relatives à la vocation des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active et d'autres relevant de la pratique et de la vocation des personnels psychiatriques. Parler ensemble sur l'agir, c'est aussi s'interroger pour savoir quelle est la place du personnel psychiatrique aux CEMEA ? Qu'est-ce qui explique que depuis vingt ans, des personnels psychiatriques, confrontés à la maladie mentale, au soin, à l'effort de réadaptation, se tournent vers les CEMEA, leur demandent de travailler effectivement avec eux ?

Nous, qui travaillons dans les hôpitaux psychiatriques, dans les services de santé mentale, nous sommes désireux de rompre avec une conception strictement médicale de la maladie mentale. Nous sommes insatisfaits de ce que nous avons appris par la psychiatrie classique qui nous a amenés à considérer que tel et tel signe ajoutés permettent de poser le diagnostic de telle ou telle maladie. Nous ne sommes pas satisfaits, parce que notre pratique devrait toucher de plus près la réalité des besoins humains et la réalité des rapports de l'homme à son environnement. Or, la réalité des rapports de l'homme au monde commence par les rapports de l'homme aux objets et à la nature qui l'entourent. Les CEMEA placent au centre de la formation ou de l'éducation de la personne, l'agir, le faire ou une certaine manière d'être en mouvement pour l'homme dans le monde, ce qui lui permet d'aller de plus en plus vers une capacité d'action sur son environnement pour le transformer, c'est-à-dire vers de plus en plus de liberté, d'autonomie vis-à-vis de ses contraintes et des destins qu'elles orientent. C'est pourquoi il existe depuis plus de vingt ans un rapprochement entre les centres d'entraînement et les hôpitaux psychiatriques.

Travail créateur et travail aliéné

Il faut revenir sur la notion même de travail. Quand je parle d'activité manuelle, je parle aussi de travail. Il me semble que cette notion a été profondément faussée. Notre tâche consiste à la reprendre dans une pratique pour voir quelle est sa dimension profonde de réponse à des besoins humains authentiques. La notion de travail a été profondément pervertie par l'histoire de l'exploitation de l'homme et en particulier par la valeur marchande qui a été conférée à la force de travail par la société du profit. Voilà une idée qui ne peut être passée sous silence. Dans la mesure où notre société, la société capitaliste, a fait de la force du travail une valeur marchande, la notion même du travail humain a été gravement déviée de son sens premier comme facteur d'autonomie, de liberté. Elle est devenue quelque chose qui suscite une certaine angosse, une certaine démission.

Dès que l'on parle travail on est obligé de se référer à l'exploitation qui est faite du travail humain, ce qui le vide de son sens par rapport au besoin humain de travail. En outre, une autre perversion est conséquente de la division du travail qui résulte des intérêts du grand capital et de la nécessité de réaliser le maximum de profit. On arrive par là à des formules de travail qui n'ont plus de sens. J'insiste sur le mot sens. C'est un facteur de liberté que de savoir le sens que l'on doit donner au travail, de même qu'il faut savoir le sens que l'on doit donner aux choses sur lesquelles on agit, aux choses que l'on produit. Or, ce qui frappe dans le travail humain à l'heure actuelle, c'est que le travail produit par le labeur, par la peine des hommes est vidé de son sens par rapport aux besoins humains, mais par contre, prend un sens de plus en plus précis par rapport aux profits des grandes sociétés. Si l'activité et le travail humain font l'homme, le travail divisé l'aliène.

Aux Centres d'Entraînement, dans la mesure où l'on aborde les questions de travail humain, les questions de l'action, de l'agir sur les objets et sur la nature, il est nécessaire de réfléchir à cette dimension politique du problème et de se poser la question : « Comment pouvons-nous donner un sens véritable au travail humain, en retrouver le sens fondamental par rapport aux besoins que l'homme a de se faire homme au travers de son action sur le monde ? »

La main, les mains

Les mains pour entrer en relation, pour toucher, pour caresser, pour transformer, pour construire autre chose. À ce point de notre démarche, il peut être utile de faire un détour par la place du travail humain dans ce que l'on peut appeler l'hominisation, ou l'évolution de l'homme, dans la manière que l'homme a eu, dans son histoire, de se prendre lui-même en charge, de se faire homme. Le travail, l'agir, a certainement été l'un des facteurs fondamentaux de l'hominisation. C'est par une activité de transformation de son environnement que l'homme est advenu à lui-même tout en établissant au travers de cette action un certain type de rapport avec le monde des choses et des autres hommes.

Toute la dynamique de la formation de l'homme et de ses rapports sociaux, intriquée à son accession au langage, à la culture sont constitutifs, en réalité, de la vie psychique de l'homme. La spécificité de l'espèce humaine s'est articulée sur la naissance et l'évolution d'un certain type d'activité qu'est le travail humain. Quand on examine le travail humain sous cet angle, on retrouve vite le sens que peuvent avoir les médiateurs, c'est-à-dire les outils qui permettent à l'homme d'agir sur la nature. Et on est obligé de considérer tous les échanges humains qui se sont noués au cours de l'hominisation, y compris les échanges verbaux. Ces échanges sont autant de produits, de maillons survenus en chaîne avec l'apparition de l'instrument du travail humain, de l'instrument de l'action de l'homme sur le monde.

Dans l'évolution de l'homme, homme social, ce qui réalise la véritable démarcation, c'est un certain nombre de situations spécifiques qui sont apparues dans l'espèce humaine. La grande chance de l'homme est d'avoir pu se mettre, un jour, debout sur ses deux pieds, et d'avoir ainsi libéré sa main. Celle-ci, dès lors, est devenue un organe très important, une partie du corps libérée de certaines contingences comme celle de la marche. Cette libération de la main due à la station debout, a donné à l'homme la possibilité de l'utiliser non plus seulement comme un instrument de déplacement puis de préhension, mais aussi d'action sur le monde. La station debout a permis par la même occasion le développement du cerveau dans sa partie antérieure, laquelle supporte justement les centres qui jouent un rôle fondamental dans le développement de l'intelligence.

Dans toute l'histoire de l'homme, la main apparaît comme un instrument premier, fondamental, qui va dicter tous les rapports de l'homme au monde, et en particulier, ses actions sur celui-ci et en retour sur lui-même. La main est d'abord un instrument pour satisfaire le besoin de nourriture. L'homme très facilement forme avec elle une coupe dans laquelle il peut boire. Elle semble donc avoir un premier rapport avec la bouche. C'est aussi l'instrument premier de la cueillette, l'instrument premier qui vise la satisfaction du besoin alimentaire. Sans doute, la main

s'est-elle constituée très tôt comme médiateur relationnel majeur en devenant le substitut du sein maternel dans le développement psychologique de l'enfant : l'enfant suce ses doigts, joue avec sa main, ce qui lui permet d'assouplir et de mieux contrôler ses rapports avec sa mère. La mère est le personnage qui répond aux premiers besoins affectifs et alimentaires de l'enfant, la main devient vite pour lui un objet substitutif lui permettant la satisfaction de ses besoins tout en maintenant et en facilitant une relation extrêmement profonde avec sa mère. On conçoit ainsi que la libération de la main a permis d'acquérir une liberté et une autonomie de plus en plus grande aussi bien dans la vie de subsistance que dans la vie socio-affective. A partir de là vont se constituer un certain nombre d'autres chaînons qui ont permis d'évoluer plus encore.

Les premiers outils qui interviennent dans la vie de l'homme sont faits sur un modèle dont le but est de prolonger ce premier instrument qu'est la main. Dès qu'on en dispose, on peut mieux concevoir de le prolonger avec le bâton, la lance, la bêche, les instruments agraires, des outils de plus en plus perfectionnés. Mais au terme de cette évolution apparaissent les machines qui vont perdre de plus en plus la trace de ce rapport premier avec la main. La libération de la main et l'action sur le monde qu'elle a permise ont fait naître la notion d'instrument. De l'évolution constante des instruments, de leur perfectionnement, les possibilités d'intervention sur le monde se sont multipliées et complexifiées. Or, cette évolution technique permanente n'a pu s'organiser et se développer que par le développement même de la faculté de penser ou d'abstraire ou du processus de penser. C'est de cette liberté de mouvement, d'action sur le monde concret que se sont développées de nouvelles situations d'actions, des instruments, des systèmes de plus en plus évolués, de plus en plus libres par rapport à des contingences étroites. C'est dans ce mouvement que la vie psychique et sociale de l'homme trouve en réalité sa naissance, son origine. Par conséquent, l'agir, le faire, l'action sur le monde semblent être les premiers maillons d'une chaîne qui ont conduit l'homme à devenir un être avec une vie psychologique, des besoins de plus en plus transformés, de plus en plus socialisés, c'est dire si nous sommes aujourd'hui dans notre essence la plus profonde, la plus précieuse.

C'est tout en développant son action sur le monde que l'homme a construit sa vie sur des rapports sociaux, substance de la vie psychologique. Cela a introduit ou développé le langage qui signifie et identifie l'homme mais qui dépend aussi de ce premier agir, de cette première action, de cette première libération de la main dans le sens d'une action sur le monde. Les centres nerveux du langage occupent une très grande surface de l'écorce cérébrale. Ils sont en étroite corrélation et à proximité des centres nerveux moteurs de la main eux-mêmes très développés. Il y a au niveau de la topographie du système nerveux central la traduction ou le reflet de ce qui s'est passé dans la genèse de l'homme en tant qu'être parlant et travaillant. L'homme au travail et l'homme dans le langage, ce sont deux chaînons qui sont absolument solidaires. L'un ne prend de sens qu'avec l'autre. Ces deux activités sont consubstantielles de l'homme y compris en tant qu'être social.

Se connaître et se transformer soi-même en agissant sur les choses

Je voudrais rappeler une idée de Piaget, selon laquelle le monde des choses constitue, dans le développement de l'enfant, la première phase des rapports de l'enfant à la réalité. Ce « monde des choses » essentiel au développement de l'enfant n'est pas simplement un monde dans lequel l'enfant se trouve confronté à des choses, où il regarde, où il perçoit des choses. Le stade du monde des choses est un stade centré sur l'action de l'enfant. Ainsi, dans son premier rapport l'enfant n'est pas un réceptacle passif. Il faut comprendre et concevoir d'emblée la première rencontre de l'enfant avec le monde des choses comme un rapport d'action de l'enfant sur les choses.

C'est à partir de mouvements vers les choses qui visent à les manipuler, les transformer, les combiner que le premier rapport de l'enfant au monde, moment essentiel dans son développement psychologique, va pouvoir s'entreprendre. Dans l'optique ainsi définie, l'action propre est ce qui nous personnalise. Ainsi, à partir d'une action, le réel va se construire, s'organiser dans la vie psychologique de l'enfant. A partir de cette action concrète, l'intelligence se développe puis est mise en oeuvre à son tour pour aider l'action. L'intelligence se développe comme une nécessité instrumentale dans cette action propre de l'enfant sur le monde des choses. Elle se structure avec l'installation, dans la vie psychologique de l'enfant, des grandes notions psychologiques comme celle d'espace. Pour

agir, il faut concevoir les rapports des choses dans l'espace. C'est également le temps, le rythme, la succession, la causalité, c'est-à-dire les rapports qui enchaînent les différents phénomènes les uns aux autres. L'essentiel dans cette évolution, est que « c'est par l'action propre de l'enfant sur les choses que sa personnalité psychologique et intellectuelle se réalise ».

L'objet contient son créateur

Les objets que l'enfant fabrique comme lieu d'extériorisation et moyen de délivrance par le monde extérieur d'un certain nombre d'objets internes restés indéchiffrés et en souffrance. Quand l'enfant se trouve devoir inventer pour agir sur le monde extérieur à partir d'objets, sa production d'actes va du simple au plus complexe. Sa production graphique, le dessin par exemple, ne doit pas être dissociée de lui-même. Elle contient un peu de lui, elle a sa marque, plus que sa signature. Elle comporte quelque chose de lui-même dans le sens d'un don. L'objet fabriqué supporte, contient, retient le don que l'enfant lui fait. Cela est évident dans les activités manuelles.

Aujourd'hui, l'individu met de moins en moins de lui-même dans son travail, fort heureusement d'ailleurs : s'il mettait quelque chose de lui-même dans le travail à la chaîne, ce serait tout à fait dangereux. Mettre quelque chose de soi dans l'objet produit, comme l'enfant dans sa production personnelle, c'est mettre ou projeter dans cet objet son invention, son imagination, son fantasme. Il y a là une dimension psychologique absolument fondamentale. Dans la pratique psychiatrique, par exemple, l'activité manuelle se pratique de deux manières. Une première manière consiste à attendre de l'enfant une production qui soit bien faite, qui soit conforme à un certain nombre de règles et qui réduise la part de l'invention, de l'imagination et du fantasme. Autrement dit, c'est une manière de faire faire à l'enfant ce que l'on veut obtenir de lui. C'est une position technique qui n'aboutit à rien d'intéressant du point de vue du soin, car soigner ne veut rien dire si ce n'est permettre à l'enfant de vivre et d'exister en tant que sujet.

Il y a une autre manière de concevoir les choses en mettant l'enfant en situation d'agir en suivant le cours de son propre besoin, ou pour retrouver son besoin, pour s'exprimer, se faire comprendre et donner là son imagination, son invention et son fantasme, et qui quelque part trop contenu ou mal contenu faisait mal à l'enfant et le mettait constamment en danger, faute d'un mode d'expression et d'un lieu pour déposer et recevoir cette expression.

L'enfant malade n'est pas si étranger à l'enfant normal. Il a des mécanismes psychologiques fondamentaux qui sont ceux de l'enfant normal mais qui pèsent plus ou moins dans un sens qui lui est douloureux. L'enfant psychotique a donc en lui un certain nombre d'images comme tous les enfants, celles de ses parents, des gens qui lui sont proches, de son entourage, de son histoire personnelle et ces images qui sont là dans sa tête ne sont pas de « bonnes images ». Tout le problème se trouve là. Mauvaise image, cela ne veut pas dire que les gens qui répondent à ces images sont mauvais, mais que des circonstances diverses, des accidents, enfin une gamme de causes extrêmement complexes ont amené l'enfant à intérioriser dans sa vie profonde, dans sa vie fantasmatique des images dangereuses, qui lui font mal, qui le font souffrir. C'est ce qu'on peut appeler les « mauvais objets ».

L'enfant psychotique a intériorisé et ne peut intérioriser dans sa vie mentale, dans sa vie profonde que des mauvais objets. L'enfant normal a lui aussi des mauvais objets mais il les extériorise pour garder principalement des « bons objets » dans sa vie fantasmatique, si l'on peut dire les choses ainsi. A partir de là, il arrive à bien s'organiser. Dans l'histoire de l'enfant psychotique, il s'est passé quelque chose qui fait qu'il ne peut intérioriser que des mauvais objets. Alors, il souffre, il est dans une situation dramatique, de déchirement, de mort. C'est pour cela que j'ai dit que soigner un enfant ce n'est pas le soigner au sens médical, c'est lui permettre de vivre et, pour lui permettre de vivre, il faut essayer de l'aider à éliminer ce qui est meurtrier en lui, ce qui le fait vivre dans une situation d'angoisse. Chez l'enfant psychotique, l'objet produit lui permet de projeter à l'extérieur, d'extérioriser les mauvais objets qu'il ne peut plus supporter en lui-même et de les contrôler en les rendant différents. Il les fait passer dans des circuits d'échange avec l'entourage, avec les thérapeutes par exemple.

Pour prendre un exemple plus précis : un enfant me fabrique un objet en pâte à modeler (je dis me fabrique car cela prend un sens particulier ; il ne fabrique pas, il me fabrique, il fabrique pour moi). Sur cet objet, il projette ce qui vient de son imaginaire, de son fantasme qui est un mauvais objet intériorisé. Il le contrôle parce qu'il le fait, il le limite, il le maîtrise et il l'échange avec moi. Soit il me le jette à la figure et c'est moi qui supporte l'agression, ce n'est plus lui. Soit il le détruit : on voit souvent des enfants malades qui fabriquent un objet et le détruisent aussitôt. Cela prend un sens extraordinaire dans la pratique du soin. S'ils le cassent ce n'est pas pour le plaisir de détruire, c'est parce qu'ils ont besoin de sacrifier ce mauvais objet pour le conjurer. Ils l'ont extériorisé et ils le conjurent.

Et ne croyez pas que chez l'enfant normal les choses se passent tellement différemment. La seule différence c'est que l'enfant normal projette aussi le bon objet, de sorte que l'objet fourni peut rester et entrer dans des circuits d'échange, dans des circuits de don, par exemple. Quand un enfant projette son imagination dans un objet qu'il fabrique et quand il le donne, il y a là une démarche absolument fondamentale dans sa dynamique psychologique. Il établit avec vous un rapport dans lequel il s'est mis lui au niveau de ses mauvais ou ses bons objets. Mais accepter le don d'un enfant ou accepter qu'un objet entre dans un circuit où il est exposé, apprécié, exhibé, vendu, tout cela prend un sens, non par rapport à notre conception de la socialisation mais par rapport à la vie fantasmatique et imaginaire profonde de l'enfant. L'enfant est en train de régler un certain nombre de problèmes intérieurs, il est en train de satisfaire des besoins affectifs et des besoins fantasmatiques profonds. Voilà, il me semble, comment la production d'objets doit être repensée en fonction de cette projection, de cette extériorisation qui part de la vie fantasmatique de l'enfant et qui est dictée par elle. C'est en ce sens que je disais que l'enfant met quelque chose de lui-même dans les objets et qu'ainsi en faisant les objets il se fait lui-même, il règle quelque chose avec lui-même.

L'enfant projette sur les objets ses images intérieures, il s'identifie en partie à ce qu'il a projeté sur les objets. Le sort qu'il leur assigne est le sort qu'il s'assigne à lui-même. A partir de là, vous comprenez que l'on est forcément un peu angoissé devant ce problème de la production d'objets chez l'enfant. Parce que la manière dont on répond à des productions infantiles, nous engage non pas au niveau d'un objet indépendant de l'enfant, mais nous engage en réalité au niveau de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus grave, de plus essentiel chez l'enfant lui-même. Un adulte qui détruit un objet produit par un enfant, détruit également un peu de l'enfant. Si au cours d'une activité manuelle, par exemple, un enfant a fait quelque chose d'horrible, parce que c'est un enfant maladroit, mais qu'il l'a fait comme il le peut ; si l'adulte dit : « C'est laid ce que tu as fait » et qu'il le détruit, il casse en même temps quelque chose d'essentiel chez l'enfant, un peu de l'enfant lui-même. C'est une castration à un niveau profond.

Dans la mesure où l'objet fabriqué, l'objet produit, contient un peu de l'enfant et lui permet d'agir sur cette partie de lui qu'il a mis dans cet objet, celui-ci sert un peu de miroir à cet enfant. L'objet en retour, les productions de l'enfant lui permettent une action sur le monde, l'aident à élaborer l'image de lui-même, ce sentiment qu'il a de son propre corps, de se situer comme un individu dans son corps et de s'appartenir, autrement dit d'être sujet. Être sujet, se sentir sujet, se sentir indépendant, se sentir soi-même, c'est d'abord se sentir dans son propre corps. Et ce sentiment est fondamental pour se sentir existant, sujet, et dans son désir. Or l'objet produit par l'enfant, comme mouvement d'extériorisation, lui renvoie ensuite la possibilité de réintégrer les objets qu'il a fabriqués, qu'il a conjurés, qui ont été récupérés par l'adulte, qui ont été mis dans un certain nombre de circuits valorisants, dans des circuits signifiants où l'adulte tient un rôle majeur. Tout cela renvoie à l'enfant une image de lui, un sentiment de lui qui lui permet d'évoluer dans la conscience, dans son propre corps. Cela lui permet de se sentir corps agissant : corps désirant, corps unique, autrement dit sujet.

Dans la relation affective, par l'objet manipulé et produit par l'enfant, quelque chose de très important passe dans l'échange avec les adultes. Parce que le produit, c'est en même temps le donné, ce qu'on donne à voir de soi, mais aussi ce qu'on offre. Il y a dans l'objet produit par l'enfant un circuit absolument essentiel qui est le circuit de la communication et de l'indispensable accès au plaisir. L'enfant psychotique et l'enfant débile empruntent des voies qui sont un peu moins équilibrées dans ce domaine du bon et du mauvais objet que celles de l'enfant normal, mais ce sont les mêmes mécanismes. Autrement dit, pour comprendre l'enfant normal, il faut comprendre aussi l'enfant malade. Il n'y a pas de frontières.

Du point de vue de ces mécanismes c'est la même chose. Quand on les a bien compris au niveau de l'enfant, on est capable de s'occuper des enfants, quels qu'ils soient. Selon mon expérience, les enfants psychotiques sont des enfants qui n'ont pas de contact avec les autres, qui sont emmurés ; il ne se passe rien, ils ne parlent pas, ils ne font rien, ils sont perdus dans leur rêve, dans une espèce d'activité intérieure, une activité destructrice. Ils semblent ne contenir que des mauvais objets, des objets mortifères - qui portent la mort. Ils sont en état permanent de danger et ils s'enferment dedans. Alors, avec ces enfants-là on fait du travail manuel, On fait du dessin, on leur propose des situations où ils puissent s'extérioriser dans des activités. C'est un mode d'approche privilégié avec eux. En dehors de la production d'objets et de la production de peintures, de dessins... il n'y a guère d'autre approche possible. Lorsque ces enfants évoluent, quand ils arrivent à un stade où l'on peut considérer qu'ils sont en train non pas de guérir mais de commencer à vivre, dans leurs dessins par exemple, dans leurs productions, ils ont tendance à représenter quelque chose qui a un sens par rapport à un événement que l'on a vécu ensemble et ils le donnent, le communiquent. C'est la communication du plaisir au travers de l'objet produit, de la chose produite, qui finalement marque l'introduction d'un enfant, jusqu'à présent emmuré, dans un processus de guérison. Cela fait mesurer combien cet échange au niveau de l'objet produit, à condition que l'on donne à l'enfant la possibilité de le produire, combien cet échange a de signification et de portée, du point de vue du développement de la vie affective.

Quels objectifs peut-on se donner pour des activités avec les enfants ?

Le premier objectif, être éducateur. Nous n'y parvenons pas sans comprendre d'abord les besoins des enfants. Cela m'apparaît radical. Je reviens à cette idée que j'ai énoncée au début : le travail humain a perdu son sens par rapport aux besoins primordiaux de l'homme. On ne travaille plus que pour gagner sa vie. C'est insuffisant. Il y a là quelque chose qui s'est profondément perdu dans le travail et qu'il importe de retrouver si on ne veut pas faire des activités une comédie humaine où la formation des enfants se réduirait à les modeler comme futurs instruments de leur propre exploitation. Ce qu'ils vont faire ce n'est pas du rentable, c'est quelque chose d'eux-mêmes.

Comprendre les besoins des enfants c'est très difficile mais c'est l'essentiel de la formation de l'éducateur. Il nous faut trouver quels sont les besoins de chaque enfant, à chaque moment, dans chaque geste, dans chaque situation, dans chaque objet produit. Cela nécessite une formation collective appuyée sur des pratiques et une réflexion permanente dans une situation d'équipe pluridisciplinaire. Cela nécessite qu'on en parle avec des gens qui viennent de partout, qui s'occupent d'enfants de tous les côtés, et que l'on pose ces questions à partir de faits concrets. Il n'y a pas de théorie pour dire comment comprendre les besoins des enfants. C'est à partir d'un champ de pratiques qu'on peut vraiment approfondir l'action et aller vers de la théorisation. C'est ainsi que l'on doit toujours se situer de telle manière que le choix de l'enfant puisse s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le déchiffrer du point de vue des activités. Il ne faut pas pré-concevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous qui prévaut, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant. Il faut susciter la parole, les suggestions de l'enfant, d'un groupe d'enfants et en tenir compte. Il faut éviter de pratiquer une activité pour une activité, ce serait réduire le sens que peut avoir l'action propre de l'enfant sur des objets. Ce sens dépend de son inscription dans une chaîne. Par exemple, une activité de jeu ou une activité dont les résultats sont très simples mais qui entraînent l'utilisation de ces mêmes objets dans d'autres circuits correspondants aux besoins de l'enfant : le circuit du don, le circuit de la générosité, le circuit de la reprise de ces objets pour reproduire autre chose.

Dans une revue des CEMEA, j'ai lu un article qui va dans ce sens. Au cours d'un séjour de colonies de vacances, on parlait de la naissance des activités. On a trouvé des roseaux. Ils ont commencé à les tailler. L'un d'eux a commencé à souffler dedans. Le moniteur a dit que l'on pouvait même faire des flûtes. Il fournit là une réponse branchée sur un besoin qui est en marche, dans une trajectoire. Ce n'est pas un besoin donné qui peut aboutir à une activité et se finir dans cette activité, mais c'est un besoin qui suivait toute une trajectoire et le moniteur suivait le besoin du groupe d'enfants, se plaçait dans sa trajectoire. Or, les enfants ont soufflé dans le roseau, ça n'arrivait pas à faire du bruit ; le moniteur a fourni une réponse en disant : « Ça peut faire une flûte ». Il est intervenu non pour suggérer mais pour fournir une réponse à un besoin. Et puis on a fait des flûtes. Et à partir des flûtes on a fait d'autres instruments, des tambours, des instruments en canon... Et puis les enfants ont dit : « On va faire un orchestre ». Et puis, l'orchestre, il

fallait l'habiller, on a fait des habits...

Une chaîne comme cela passe par des situations qui ne sont pas étrangères les unes aux autres mais où tout vient se mettre en place pour prendre et donner un sens, une réponse à des besoins ; le besoin de s'exprimer par la musique, par le son, le besoin de se faire voir, de se grouper, de produire un son collectif, le besoin de rythme, le besoin du corps au travers d'un costume, enfin le besoin de la fête, du jeu. Tous ces besoins infantiles que notre société et notre école tendent à étouffer.

Il y a là une situation dramatique : on fabrique des enfants inadaptés parce que ces besoins fondamentaux ne sont plus entendus. Ce qu'il faut retrouver ce sont les besoins de l'enfant. Dans une activité comme celle-ci qui en est un exemple très concret et très simple, on sent émerger dans une chaîne, dans une continuité toute la série des besoins fondamentaux de l'enfant, et l'animateur est là qui les déchiffre et qui répond. Une activité permet aussi l'identification sur deux modes : identification à l'objet lui-même, c'est-à-dire qu'on règle un compte avec cet objet dans la mesure où l'on a mis quelque chose de soi et du même coup, il faut être attentif aux productions de l'enfant ; identification par rapport à l'adulte parce que très souvent l'enfant a des besoins d'identification qui s'expriment dans ses productions. Il produit les choses qui lui permettent de jouer à avoir un statut d'adulte. Autrement dit l'image que lui donne l'adulte, c'est-à-dire nous, doit être une image suffisante, satisfaisante. Il y a là un problème très important quand on s'occupe d'activités manuelles. Il faut faire attention à ne pas reproduire le monde des adultes dans son actuelle surdité vis-à-vis des enfants. Ce n'est pas d'ailleurs la faute des adultes.

Les adultes comme supports et figures nécessaires d'identification

Dans les réflexions théoriques sur les inadaptations, on dit toujours : « C'est la faute des adultes, de la télévision, les parents ne s'occupent pas assez de leurs enfants ». Cela ne veut rien dire du tout. S'il est vrai que les parents ne s'occupent pas assez de leurs enfants, c'est qu'ils ne le peuvent pas. Eux-mêmes sont prisonniers d'un type d'existence où il est hors de question qu'ils puissent s'occuper des enfants de façon satisfaisante. Dans les grandes concentrations urbaines, comment voulez-vous que les parents s'occupent des enfants ? Dans ses productions, dans ses activités manuelles, l'enfant joue toujours à s'identifier à quelque chose de l'adulte. Il faut donc d'abord que l'adulte lui offre une image qui soit, non pas repoussante, mais attirante, pour qu'il ait le désir de s'identifier à l'adulte.

Dans une activité, c'est vous qui êtes l'image d'identification adulte. Il faut que vous fassiez preuve vous-même de perspective d'existence, d'une possibilité d'action sur les objets, sur les choses. Il faut être en bonne santé pour être une image d'identification correcte vis-à-vis de l'enfant. Or, à notre époque, lorsque l'enfant rentre chez lui, il rencontre ses parents qui disent : « Je fais un travail stupide ». Une majorité de gens pensent cela et c'est vrai. Aussi, vous comprendrez qu'il y ait un blocage pour l'enfant du point de vue de l'identification. Ce ne sont pas les parents qui sont responsables. Ce sont les conditions socio-économiques et culturelles d'existence des adultes qui ne permettent pas actuellement aux enfants de s'identifier à eux. Chez les pédagogues c'est la même chose. Un grand nombre d'entre eux pensent : « Quel métier de chien ! Comment avoir choisi cela ? » Avec de telles images professionnelles, il est difficile aux adultes de se constituer comme pôles d'identification positive qui puissent susciter vraiment le désir de l'enfant de devenir adulte.

Alors comment intervenir, soigner ? Il faut absolument sauver les enfants par cet agir sur les choses. Il faut leur permettre d'évoluer, de mobiliser en eux leur désir d'identification vers l'adulte, ce qui suppose que les adultes pensent davantage leurs propres rôles et soient par-là moins dépendants de leurs propres conditions d'existence. Il y a là un problème d'une importance majeure que les Centres d'Entraînement doivent tenter de résoudre. Il est bon d'être heureux dans les stages des CEMEA, d'y trouver du plaisir, de pouvoir transporter ce plaisir-là au centre de vacances, c'est une voie pour susciter le mouvement d'identification de l'enfant, lorsqu'il sent des adultes disponibles et capables de prendre du plaisir à prendre soin d'eux.

Les choix d'activités, les réponses proposées doivent toujours tenir compte des possibilités psychomotrices des enfants. Il faut tenir compte de leur âge, ne pas proposer des travaux qui les mettraient en échec, mais à l'inverse, il ne faut pas sous-estimer les possibilités des enfants dans le domaine de leurs productions. Ils sont capables de faire des choses extraordinaires, géniales. Il faut le savoir, et avoir le goût, le désir, de mettre l'enfant en situation de fonctionner. Il faut toujours se placer au plus près de ses possibilités imaginatives et n'aborder la dimension technique que secondairement. Ceci est fondamental quand on mène une activité avec des enfants. Il y a une manière de faire qui dit : « Vous allez maintenant faire de la poterie. Alors je vais vous expliquer un peu la technologie de la terre : la terre c'est comme ça, ça se manipule comme ça... »

La technique a priori, puis on commence. Si on fait cela, on crée des conditions de déperdition du besoin de l'enfant. On se retrouve dans le schéma de l'apprentissage du travail rentable autrement dit du travail industriel. Il faut faire l'inverse, ce qui ne signifie pas que la technique ne doive pas intervenir ; elle doit aider l'enfant à aller plus loin, à être plus épanoui, mais il faut qu'elle apparaisse secondairement, après qu'on ait mesuré le besoin et qu'on ait proposé une réponse au besoin. Il y a là une sorte de dialectique entre la technique du travail dans tous les domaines ; la lecture du besoin et la réponse au besoin de produire de l'enfant. Si on néglige cette articulation, on s'enferme dans le schéma, dans la définition du travail tel qu'il est, pervers par la période historique du capitalisme. Il faut essayer d'assainir cela. C'est le besoin d'abord. Ce n'est pas la production mais la compréhension du besoin ; puis la réponse au besoin, où la technique intervient comme aide, comme instrument.

Le jeu et le travail

Entretenir le savoir jouer, le goût du jeu, sans opérer de séparation avec le non jeu. Dans la vie de l'enfant, on distingue toujours le travail et le jeu. On dit deux heures pour travailler, trois quarts d'heure pour jouer. Le jeu, si on le met à part, ce n'est pas par hasard. Lorsqu'on dit : « Quand on joue, on joue ; quand on travaille, on travaille », on prononce une formule épouvantable, par rapport aux besoins de l'enfant. Dans les projets pédagogiques, cela veut dire que le jeu, c'est un cadeau que l'on fait. C'est un cadeau en plus, une prime de rendement. On retrouve toujours le schéma du travail dans la société du profit, le jeu c'est du temps perdu. Dans notre culture, même lorsqu'on s'en défend intellectuellement, on a trop souvent tendance à considérer que le jeu c'est du temps perdu et on fait la chasse au temps perdu. En réalité plus on distingue le travail et le jeu, plus on est amené à amenuiser ou à sous-estimer l'importance du jeu dans la vie de l'enfant. Le jeu et le travail, il faut que ce soit mêlé, que ce soit étroitement imbriqué parce que le jeu est au niveau du plaisir, de la production du fantasme, de la vie imaginative. Le travail chez l'enfant doit avoir la même valeur, c'est la même chose. Il n'y a pas le jeu ou le travail, il y a le jeu et le travail, ensemble.

La capacité de fantasmatisation est une autre manière de définir l'humanité de l'homme

Il y a la dimension ludique, la dimension du jeu, la dimension fantasmatique dans le travail de l'enfant et en particulier dans les activités manuelles. Je crois qu'il faut faire très attention à cet aspect pour éviter une différenciation trop stricte entre les deux ; sinon cette distinction nous amène à nous placer dans une situation de préparation des enfants à jouer un rôle, à être les instruments de l'exploitation. Au travailleur, on dit : il y a le travail et les loisirs, et les loisirs ça se réduit. C'est normal puisque ça ne rend pas. Cette dichotomie entre les différents aspects de la vie humaine doit être évacuée de la vie des enfants. Un « agir » sans le « dire » serait vide de sens. Dans les activités manuelles, comme pour l'ensemble des activités humaines, il nous faut retravailler à redonner du sens là où celui-ci s'est perdu, et là, ça passe par la parole.

Dans les activités manuelles, il faut donner du sens, donner un sens aux productions, aux objets, aux activités, aux gestes, aux situations. Une des conséquences de l'infiltration idéologique pernicieuse de notre société, c'est que le sens des objets, le sens du travail, le sens des choses et des situations est de plus en plus vidé, perdu. Donner un sens, c'est une expérience capitale, et pas seulement pour les enfants, mais pour nous aussi. C'est une source de

plaisir sans cesse renouvelée. Donner un sens, c'est d'abord donner un sens par la parole : il faut parler des choses, articuler la parole avec l'activité. Il faut en parler pour que le langage vienne s'accrocher avec la chose, pour lui donner une signification.

Savoir changer son regard sur les choses et sur soi-même

Mais je crois aussi que c'est un problème d'oeil, c'est un problème d'innovation, d'invention. C'est la période du Surréalisme qui a brutalement révélé dans l'ordre de la culture l'importance du sens et de l'invention. Son enseignement majeur a été de proposer que l'on regarde les choses, le monde, avec un oeil neuf dans une situation insolite, dans un circuit social, dans un circuit de langage qui est insolite. L'objet redevient alors extraordinaire, prend un sens nouveau, sollicite l'intérêt et le plaisir, devient le produit d'une renaissance. Dans les activités manuelles, dans cette activité, dans cette production des objets les plus usuels qui ont été vidés de leur sens, qui ont acquis un usage très social, sans du tout se limiter à l'objet d'art, à l'objet qui est pourvu d'une valeur esthétique a priori, la chose faite apparaît dans une situation neuve. Redonner, pour les enfants, un sens aux choses matérielles, au travail de l'homme, à ses productions, doit constamment nous inspirer dans tout ce que nous entreprenons et faisons entreprendre par les enfants, pour qu'ils agissent sur le monde, comme sur eux-mêmes.

Tony Lainé

Le monde n'est pas à prendre tel qu'il est...

Au travers de sa réflexion sur le travail humain, Tony Lainé nous interpelle sur notre capacité actuelle à rêver, à imaginer, à composer un environnement qui crée des conditions, des possibilités, qui donne du sens. Si nous ne voulons considérer l'environnement comme un "donné", quelque chose à subir, auquel s'adapter, il nous faut oser le transformer et devenir, ainsi, les producteurs de notre propre santé individuelle et collective.

Commentaire en écho à "L'agir" de Tony Lainé, 40 ans après sa publication.

Au travers de sa réflexion sur le travail humain, Tony Lainé nous interpelle sur notre capacité actuelle à rêver, à imaginer, à composer un environnement qui crée des conditions, des possibilités, qui donne du sens. Si nous ne voulons considérer l'environnement comme un "donné", quelque chose à subir, auquel s'adapter, il nous faut oser le transformer et devenir, ainsi, les producteurs de notre propre santé individuelle et collective.

Le travail, pour l'enfant comme pour l'adulte, doit avoir du sens. Or, aujourd'hui, force est de constater qu'il en perd bien souvent, installant la personne dans la passivité et l'ennui d'une routine vide de sens. Mais quel sens, justement, voulons-nous donner à cette notion de travail ? Comment pouvons-nous en affirmer le sens émancipateur, au risque sinon de le laisser glisser vers davantage d'aliénation, de souffrance, d'exclusion ?

Si nous posons le constat d'une condition moderne d'aliénation, nous souhaitons souligner l'importance de plusieurs éléments évoqués par Tony Lainé et contribuer à ne pas les laisser dormir, car ils sont le chemin d'un agir propre à renverser la vapeur. Il s'agit de ce qu'il nous dit sur la fonction de la main, la création d'objets expressifs et la finalité éducative ou thérapeutique, sur le plaisir partagé et enfin, sur le rôle de l'éducateur ou du soignant.

La main et la création d'objets expressifs

Les paléontologues disent qu'il y a une histoire humaine dès qu'il y a libération de la main, car c'est celle-ci qui permet progressivement l'accès au langage et à la créativité. Et Lainé montre bien à quel point il importe que nous ne perdions pas le contact avec nos mains et les créations qu'elles permettent : jamais les objets humains réalisés ne sont purement fonctionnels et toujours il est important que nous puissions y mettre notre touche.

La réalisation d'un objet est un processus dont personne ne peut mesurer les enjeux humains et elle n'est pas un but en soi. Ce qui importe par contre, c'est d'inventer des cadres et des dispositifs qui rendent à la fois possibles des réalisations expressives et qui incitent également à échanger sur le sens.

Le plaisir partagé

Idée forte dans le texte, le plaisir partagé doit constituer le moteur d'une recherche collective de sens. La psychothérapie institutionnelle l'a fortement souligné : s'il existe bien des rôles différents (soignants/soignés, éducatrices/éduqués,...), les tâches et responsabilités collectives prises dans la vie en commun tendent à ne pas figer les personnes et leur potentiel dans ces deux rôles. C'est l'idée de transversalité : à de nombreux moments, soignants et soignés sont ensemble face aux nécessités et exigences de la vie commune. Si le dispositif éducatif ou thérapeutique vient marquer de nécessaires délimitations (distinctions des sexes et des générations, des rôles et des places, des pouvoirs, mais aussi marquages des espaces et rythme du temps), le plaisir partagé est ce qui fait soin, en permettant la rencontre entre personnes au travers ou au-delà des habituelles frontières.

Le rôle de l'éducateur ou du thérapeute

Ceux et celles qui endossent ces rôles ont à se situer dans un mouvement continu d'aller et venue entre elles comme "personnes" et elles "endossant un rôle". D'où les nécessaires moments de réunions d'équipe, d'inter- ou de super-vision où chacun est invité à exprimer ses propres réflexions, émotions, questions. Aujourd'hui malheureusement, beaucoup de pseudo-formations poussent au contraire au colmatage des questions personnelles par des recettes, par l'écoute religieuse des paroles d'un Maître ou par la technocratie. On risque ainsi de former des professionnels ou des volontaires "blindés", faussement sûrs d'eux-mêmes voire insensibles.

Nous pensons au contraire qu'il faut maintenir une ouverture, une non-totalisation (un non totalitarisme), qui consiste pour le soignant ou

l'éducateur à laisser la question du sens ouverte (ne pas s'ériger en Maître pour l'autre) et, de veiller pour soi-même à ne pas jamais s'identifier à son rôle professionnel. Le rôle (exercé dans un cadre professionnel ou militant) doit servir la situation éducative ou thérapeutique globale. Il participe d'une fonction éducative ou thérapeutique.

L'ombre de l'autre

Je me suis rapidement interrogé sur la manière dont je m'adressais aux résidents avec Nathalie notamment, une femme d'une cinquantaine d'années, très fragilisée au moment où je suis arrivé en stage et qui exprimait son souhait d'être hospitalisée. Dans l'après-coup, je me suis demandé pourquoi je me souciais tant de son état général. Je lui demandais souvent comment elle allait, si ça allait ?...

Je me suis rapidement interrogé sur la manière dont je m'adressais aux résidents avec Nathalie notamment, une femme d'une cinquantaine d'années, très fragilisée au moment où je suis arrivé en stage et qui exprimait son souhait d'être hospitalisée. Dans l'après-coup, je me suis demandé pourquoi je me souciais tant de son état général.

Je lui demandais souvent comment elle allait, si ça allait ?

Je me suis fait la réflexion que, d'une part, Nathalie ne me demandait rien (et que cela la fatiguait peut-être que quelqu'un la sollicite en permanence pour lui poser ces questions), et que d'autre part je m'adressais à elle d'une manière un peu convenue, sur un ton presque infantile. J'avais l'impression de la considérer a priori comme quelqu'un de déficient.

Un échange avec un collègue m'a permis de réaliser réellement que mon attitude relevait d'un préjugé sur ce que peuvent vivre et ressentir les résidents. Un préjugé aussi sur ce que serait censé être l'institution : une enveloppe maternante qui pallierait aux incapacités. Je me comportais comme si Nathalie avait en elle une demande à laquelle je devais répondre.

Une demande qu'elle n'était soit disant pas en mesure d'exprimer. Je venais donc combler cette incapacité. J'ai compris au fur et à mesure que, en grande partie, c'est de l'inverse dont il s'agissait, c'est à dire avant tout considérer les capacités de l'autre, si affaiblies et minimes soient-elles.

J'ai repensé à cette phrase de Marie Depussé : J'habitais du côté des fous, je veux dire dans leur ombre fraternelle, monacale.

L'une des bases de ma pratique d'éducateur repose donc sur ce regard que je pose sur les résidents, sur la façon dont je m'adresse à eux, en les considérant d'abord et avant tout comme des semblables desquels j'ai à apprendre.

J'ai pris conscience que le travail d'accompagnement ne consistait pas à répondre à une demande supposée mais à accompagner en silence parfois, sans faire de commentaires.

La qualité de la présence de l'éducateur, la simplicité de l'écoute étant parfois aussi actives qu'une parole trop volontaire.

J'ai aussi eu à faire avec ce dont nous parle Marie Depussé : l'inutile dans toute sa transcendance, la simplicité de l'office quotidien.

Joseph et Jérôme me demandent régulièrement de chercher sur leur MP3 portatif une fréquence radio, une musique qui leur plaît. Ils expriment une demande. Je pourrais leur répondre qu'ils sont adultes, que les permanents de l'équipe leur ont déjà expliqué à tour de rôle comment fonctionne leur MP3... Mais j'ai compris, il me semble, et entendu que quelque chose d'autre se jouait dans ce moment apparemment banal, simple, et sans conséquences.

Ces petits moments vécus ensemble, assis dans le bureau ou debout dans le couloir sont l'occasion de développer une relation d'écoute, de confiance et permettent quelquefois aux résidents de parler de leurs craintes, de leurs états intérieurs du moment.

J'ai pu noter lors des réunions d'équipe que nous travaillons souvent par tâtonnements.

Face à l'angoisse d'un résident, l'équipe travaille à des possibilités et donne rarement des réponses fixes qui impliqueraient un comportement figé et peut-être rigide.

De la même manière, dans ces instants qui peuvent apparaître comme futiles, dérisoires et accessoires se cache peut-être pour le résident une angoisse impossible à dire, un besoin d'être pris en compte, regarder, de sentir qu'il

existe et qu'il est bien présent.

Jérôme dit très souvent aux différents membres de l'équipe : J'ai mal David, j'ai mal Jessica, j'ai mal Jacques. Il exprime une plainte. Si j'ai eu tendance au début à vouloir répondre, apaiser par les mots et " donner une réponse ", je me suis retenu au fur et à mesure. J'ai décidé de davantage lui exprimer sans la parole que j'étais présent, que je l'écoutais, que j'entendais, et souvent

Jérôme passe à autre chose, s'apaise, change d'espace, son humeur change. Accompagner Jérôme, c'est alors soutenir par le regard sa présence et sa parole. Une posture apparemment évidente, simple, la plupart du temps invisible et pourtant, si l'éducateur en a conscience, il me semble que ce positionnement peut agir sur l'autre et peut avoir un effet rassurant.

Jérôme aussi me sollicite parfois pour ranger le placard en désordre dans sa chambre. Nous passons alors un temps à plier son linge. Au tout début du stage, je ne comprenais pas sa demande : à mon sens, il était tout à fait en capacité d'accomplir cet acte quotidien. Et pourtant, j'ai compris combien cela avait du sens et nous permettait de développer le transfert, d'entrer en confiance. Ça n'est finalement pas rien, de laisser l'autre toucher ses affaires personnelles, et de l'inviter à entrer dans son espace privé et intime. Ranger ce placard, c'est peut-être pour Jérôme une manière de " mettre de l'ordre " dans sa tête. Ce qui est maintenant certain pour moi, c'est que cette demande cache une autre demande, indicible, d'ordre relationnel. Ces temps de rangement avec lui ont maintenant toujours une dimension émotionnelle, très simple, et très humaine. Un moment où ses angoisses se contiennent, se plient, se " rangent ".

J'ai été sensible dans le livre de Marie Depussé à sa manière de parler des corps et des visages des pensionnaires.

Jérôme est un homme d'une cinquantaine d'années.

Il nous dit souvent : J'ai vécu dans la rue, dans les quartiers Nord de Marseille. Un collègue me dit un jour que lorsque Jérôme traverse une crise, il fait des cauchemars.

Il rêve qu'il chute.

Jérôme a été jeté par sa mère du balcon lorsqu'il avait 7 ans - " Mon corps était en bouillie dit-il. " Des années plus tard, il s'est jeté d'une falaise, après la mort de son père, retournant contre lui l'acte de sa mère, symboliquement.

Jacques, éducateur, me dit : " Cette image de la chute est inscrite en lui. Il la revit dans ses cauchemars. Alors qu'est-ce que ça veut dire de demander à Jérôme le matin : Comment ça va ? Comment il peut en parler Jérôme de cette image vécue qui revient dans les crises ? "

Je me suis demandé ce qu'il en restait de cette image vécue quand Jérôme n'était plus dans les crises, quand il nous dit : " J'ai mal aux côtes, au ventre ".

Ma pratique consiste à apprendre de l'histoire de l'autre au fur et à mesure, à adapter mon écoute et ma sensibilité envers lui. Quand je regarde le visage de Jérôme quelquefois, j'y vois maintenant le corps désarticulé de cet enfant jeté du balcon. Je suis beaucoup plus sensible à ce qu'il ne peut pas dire, ce qui lui serait trop angoissant et déstabilisant peut-être, de dire, et qui le travaille dans l'angoisse et la peur lorsqu'il nous dit : J'ai mal.

J'avais proposé à Myriam, sachant qu'elle aimait le dessin, d'apporter des pastels au foyer médicalisé. Myriam est inscrite à des ateliers extérieurs et au Lieu Ressources sur le Centre H. Wallon, espace dédié aux animations qui se veut un lieu de passage et de médiation vers l'extérieur. Elle a une bonne autonomie, ses habitudes. Je savais d'elle qu'elle est sur un versant autistique, au dire de l'équipe. Elle parle souvent en écholalie, et répète ce qui lui est dit.

Nous avons dessiné ensemble. J'ai beaucoup appris d'elle, dans un temps très particulier de silence et de respirations. Myriam m'a beaucoup questionné sur la notion du don.

Lorsque je lui ai présenté les grandes feuilles et les pastels elle m'avait dit : Oui, je veux essayer. Accompagne-moi. J'ai d'abord commencé à dessiner. Myriam m'a observé puis au bout d'un moment m'a demandé ce que je dessinais.

Je lui ai répondu que je dessinais un lac. Elle m'a alors dit, après un temps de silence : Je regarde comme tu fais. Il y a eu à nouveau du temps, du silence. J'observais par intermittence Myriam, qui m'observait. Puis subitement, Myriam s'est mise à tracer un grand trait, j'ai eu le sentiment qu'elle se jetait littéralement dans le dessin. J'ai alors été très à l'écoute de nos respirations respectives. J'ai repensé à ce que m'avais dit une collègue au sujet de Myriam. Que quelquefois elle venait dans le bureau, sans rien dire, qu'elle restait un moment présente, et que c'était une manière pour elle de faire " câlin " de " gâter " de sa présence, de donner quelque chose d'elle. Ce qui a retenu mon attention s'est joué au moment où nous avons finalisé nos dessins. J'ai alors demandé à Myriam si elle était satisfaite de sa création, elle a acquiescé et m'a offert son dessin. J'ai alors immédiatement répondu en lui offrant aussi le mien. Myriam s'est arrêtée un moment et n'a pas répondu. Après ce moment d'arrêt, elle m'a dit qu'elle ne voulait pas, qu'elle n'avait pas de place dans sa chambre.

Son expression était très affirmée. Elle s'est mise alors à travailler à un autre dessin, qu'elle souhaitait offrir à une amie résidente. Je me suis dit que Myriam avait un fort rapport au don (elle crée pour offrir aux autres) et qu'elle m'exprimait, m'enseignait quelque chose de vrai : qu'il n'est pas très juste de répondre au don, au cadeau de l'autre immédiatement. La relation, ce n'est pas un lien de l'ordre de la consommation de l'autre. Ça se joue dans le temps. " On " joue dans le temps.

J'écris beaucoup au sujet de Myriam. Elle est une personne qui m'étonne et me questionne beaucoup. Un moment m'a particulièrement touché : Myriam se charge de ramener le chariot du repas du soir au rez-de-chaussée. Elle s'était mise en route, mais un résident l'a interpellée pour rajouter une assiette sur le chariot. Alors qu'elle revenait, ce résident lui dit : Tu es notre sauveuse Myriam. Elle nous a alors interpellés, demandant ce qu'il disait et affirmant qu'elle n'était pas une sauveuse. J'ai médiatisé l'échange, en rassurant Myriam, lui expliquant que la motivation du résident envers elle était sympathique et gentille, qu'il ne se voulait pas être blessant.

J'ai aussi formulé que Myriam n'aimait pas ce mot " sauveuse ". Ce qui m'a touché et surpris, c'est qu'à l'expression de ce mot, j'ai vu le corps de Myriam s'arrêter, elle s'est retournée vivement. J'ai ressenti sa colère et son refus d'une quelconque étiquette. Sa capacité à résister et à s'interposer m'a étonné. Je me suis dit qu'elle était peut-être attaquée par la force du sens de ce mot, qu'il résonnait en elle particulièrement, au regard de son histoire peut-être. Je me suis dit que la frontière entre la normalité et la psychose se nichait aussi dans cette hyper-sensibilité à ce qui est formulé, dit de nous. Ce qui touche aux représentations, à l'image que les autres ont de nous, et qui nous est plus ou moins supportable.

Myriam m'aide en quelque sorte, à réfléchir aux troubles psychiques, à l'enfermement des résidents dans des termes cliniques. Myriam a cette force intacte de résister à ce qu'on ne la range pas dans une case, quelle qu'elle soit. Comme le dirait M. Depussé : je lui dois bien ça. De m'apprendre.

En marchant auprès de ces adultes pris dans les folies, engouffrés dans les angoisses, en posim'installant avec eux à la cafétéria pour le repas, j'ai eu quelquefois le sentiment d'être leur double. J'étais là comme une figure " saine " en face d'eux. J'ai moi aussi choisi d'être dans la marge, à l'endroit du " licenciement " de l'être, pour reprendre les termes de Marie D.

Pousser la nourriture dans l'assiette de Nathalie pour que cela soit plus facile pour elle de manger, aider Myriam à enfiler sa veste : nombres de détails qui façonnent cet accompagnement dans le quotidien. Je ne sais pas si c'est Dieu qui y gît, sauf si Dieu a à voir avec quelque chose d'une attention juste.

J'ai souvent eu cette sensation d'attendre, d'être assis là, quelque part dans le foyer, à écouter les murmures, les respirations du lieu, et d'attendre que l'on ait besoin de moi, que ce soit pour une parole ou pour quelque chose de la " vie matérielle ".

Le moniteur éducateur endosse parfois la posture du tuteur (pour soutenir l'autre, l'aider à se lever, avec Nathalie par exemple).

J'ai eu cette sensation d'être un point d'appui, un bâton de pèlerin, mais ici, au Foyer, ce sont eux, les fous, qui m'indiquent le chemin, qui me conduisent, me mènent.

J'ai aussi le sentiment maintenant, d'avoir appris quelque chose du processus de la rencontre, du transfert et de la confiance. J'ai eu une position décalée en arrivant en stage, je me suis mis légèrement en retrait, comme je peux le faire encore, lorsque j'accompagne un résident chez son psychiatre et qu'il me demande d'être présent lors de l'entretien par exemple.

Si j'ai choisi de me fondre dans le paysage et d'être comme l'ombre de l'autre, c'est qu'il s'agissait bien de prendre et de laisser travailler le temps pour pouvoir être investi par ces adultes, comme autre chose que ce que je suis dans mon espace privé.

J'ai été très ému que Jérôme au bout de deux mois me dise : " Ma maladie à moi, c'est la paranoïa ". Puis plus tard, lors des courses : " Je m'entends à merveille avec toi. Comme avec un frère. " J'ai reçu, sans y répondre, ces paroles comme des cadeaux très précieux.

Je ne m'y attendais absolument pas. J'ai été sensible à ces mots : je, m'entends, avec toi. (J'entends, moi).

J'ai réalisé ce que ce travail exigeait d'humilité et d'exigence intérieure. Il y a une sorte d'intégrité à préserver pour l'autre, un positionnement à penser régulièrement, pour garantir à l'autre notre présence, qu'il s'est parfois autorisé à investir comme un espace de rencontre nouvelle avec sa propre histoire.

J'accepte d'être leur ombre, de veiller à ce fil invisible qui nous aide chacun, à rester debout, et à marcher.

David Léon, Moniteur éducateur

Article paru dans les

" Nouveaux cahiers pour la folie " n°2 janvier 2012

Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012

CEMEA ACTION

HORS SÉRIE
Décembre 2012

« Manuels scolaires et stéréotypes sexués :
éclairages sur la situation en 2012 »

Cette étude exploratoire porte sur une quinzaine de manuels d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de maisons d'édition belges. Elle a pour objectifs de déterminer la persistance ou non de stéréotypes sexués dans les manuels utilisés en 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais aussi de déterminer quelles assignations ils véhiculent.

Aliénation

Aliénation. En voilà un drôle de mot... difficile, ambigu et parfois considéré comme dépassé ou démodé. Comme d'autres mots, il prend plusieurs sens et peut s'utiliser dans des domaines aussi divers que la médecine, le droit ou le social.

Aliénation. En voilà un drôle de mot... difficile, ambigu et parfois considéré comme dépassé ou démodé. Comme d'autres mots, il prend plusieurs sens et peut s'utiliser dans des domaines aussi divers que la médecine, le droit ou le social.

Les sens - l'essence - du mot

L'aliénation renvoie à l'idée d'avoir perdu son libre arbitre, sa liberté, sa raison. Éthymologiquement, ce mot découle " d'alienus " - qui appartient à un autre - et " d'alienatus " - celui qui ne s'appartient pas. Par extension, cette expression signifie également " rendre autre " ou vendre, transférer la propriété... perdre l'affection... et enfin, rendre hostile.

Le verbe " aliéner " renvoie quant à lui au fait d'aliéner l'esprit, de rendre fou. Certains considèrent d'ailleurs l' " a-lien-é " comme un individu sans lien, asocial, antisocial voire anormal, caractériel, différent. Ce terme renvoie aussi à l'aliénisme, qui définissait une science médicale traitant des maladies mentales entre le XVIIIe et le XIXe siècle. La fin de l'aliénisme est d'ailleurs souvent considérée comme la dernière étape avant la naissance de la psychiatrie. Pour d'autres, la découverte de la psychiatrie va de pair avec la mise en place d'un ordre et d'un contrôle psychiatriques. C'est un moment historique " où les appareils de contrôle transforment leurs techniques autoritaires coercitives en interventions persuasives - manipulatrices " (Castel, 1976). Cet ordre et ce contrôle psychiatriques continuent à prendre place aujourd'hui ; Olivier Labouret n'hésite d'ailleurs pas à parler d'un nouvel ordre psychiatrique dans lequel est affirmé à la fois le primat du sécuritaire sur le sanitaire et celui de la norme sur la santé.

L'aliénation : un concept central dans le Marxisme

L'histoire de la pensée s'est à plusieurs reprises appuyée sur ce terme. Si des philosophes comme Hegel, Feurbach ou Rousseau en ont traité, l'aliénation a également occupé une place centrale dans l'oeuvre de Marx. Il faut cependant souligner que Marx a peu à peu pris des distances par rapport à ce terme. Il existe différentes interprétations pour expliquer cette mise à distance.

" Pour Marx, il faut comprendre pourquoi l'homme a besoin de la religion qu'il qualifie d'opium du peuple. C'est pourquoi si Marx dans ses premiers écrits utilise à son tour le terme d'aliénation, c'est pour l'appliquer à l'analyse du travail salarié, l'aliénation essentielle étant, selon lui, de nature économique et sociale. En vendant sa force de travail, le travailleur devient étranger à son travail, considéré aussi bien en tant que processus (le travail est divisé,

parcellisé) qu'en tant que produit (qui échappe au travailleur salarié, puisqu'il n'en est pas le propriétaire). L'aliénation recouvre ici à la fois une dépossession psychologique et une dépossession économique. Cette ambiguïté amène Marx à renoncer à l'usage de ce terme et à parler d'exploitation et non d'aliénation lorsqu'il s'agit de décrire des rapports sociaux de production et d'idéologie lorsqu'il s'agit de rendre compte de la façon illusoire dont les hommes se représentent leurs conditions matérielles d'existence. " (Clément, Demonque, 1994).

D'autres auteurs vont dans le même sens :

" Qu'est-ce à dire ? Sinon que l'aliénation n'a pas seulement perdu sa place centrale, mais sa propre maîtrise en tant qu'elle n'est plus ce qui explique mais ce qu'il s'agit d'expliquer. Elle ne gouverne plus ce qui explique mais ce qu'il s'agit d'expliquer. Elle ne gouverne plus. Elle est au contraire soumise à des conceptualisations, celle du fétichisme ou de la réification qui ne tiennent même pas leurs raisons d'elles-mêmes, mais de ce socle qui les produit comme sa propre mystification, le mode capitaliste de production. " (Bensussan, Labica, 1982).

Rappelons ici que le terme " aliénation " fut interdit en URSS à partir de 1931-1932 et que par la suite, de nombreux courants de pensée se sont basés sur les travaux de Marx pour étudier les liens entre l'individuel et le social.

La thérapie institutionnelle et la psychanalyse

Dans le mouvement de thérapie institutionnelle, l'aliénation occupe une place prédominante, en particulier chez le psychiatre Jean Oury qui y consacra son séminaire de 1990-1991. Pour celui-ci, l'aliénation trouve l'une de ses racines lors du tournant de la fin du XIIIe siècle où l'on voit apparaître la distinction entre " sujet " et " objet ". Cette distinction entraîne avec elle une simplification excessive des problèmes. Cette simplification a lieu avec le développement des sciences expérimentales, mais aussi avec les querelles théologiques, les premiers rudiments du capitalisme et l'avancée de celui-ci grâce à l'industrialisation (Oury, 1991).

Oury tâche de démontrer comment aliénation sociale et aliénation mentale sont à la fois différentes et semblables, soulignant que l'aliénation sociale procède comme une extermination sournoise. Il considère que l'articulation entre aliénation sociale et aliénation psychopathologique se situe au niveau du domaine pathique - niveau émotionnel, expressif, de nos perceptions immédiates (opposé à ce qui est cognitif, analytique). L'un des termes clés à ce propos est celui de séparation, qui nous force à devoir faire avec l'innomable et le désir (Ibidem).

L'État, gestionnaire de la culpabilité objective, " suraliène " l'individu. " Cette culpabilité objective est la plate-forme à partir de laquelle il y aura des accidents, des existences marginalisées, des systèmes névropathiques, des somatisations, etc... qui installeront de plus en plus l'individu dans une dépendance vis-à-vis des fonctions socio-sanitaire de l'État. Mais ne peut-on pas dire qu'à l'arrière plan, il y a quelque chose de l'ordre du surmoi ? Le surmoi est certainement là en attente (...) " (Oury, 1992).

Pour Oury, quiconque s'engage dans ce travail sur l'aliénation doit savoir qu'il s'agit d'une remise en question radicale de ce que l'on fait. Il s'agit pour chacun de l'articuler, de choisir des opérateurs, tel celui du politique. Il termine son séminaire par l'idée selon laquelle il faut commencer par travailler avant de parler, ajoutant : " L'étude de l'aliénation, c'est un travail gigantesque. Et c'est pour ça qu'il faut garder les pieds sur terre et ne pas se laisser séduire par les " idéologies " qu'on vous vend en série... " (Ibidem).

Pour Pierre Delion, la psychiatrie se doit de répondre des deux niveaux de l'aliénation, il en est de même pour la souffrance qui peut être tant psychique que sociale. " Ainsi dans certains cas, si une psychothérapie individuelle est possible, l'accueil du patient sur la " tablature institutionnelle " (Oury) lui permet de se frayer un chemin " désaliénant " (Bonaffé) vers les autres, ce qui aura en retour une grande " efficacité " sur son travail psychothérapeutique. Pour d'autres, le travail sur la désaliénation sociale aura tout intérêt à se faire dans la cité, en s'appuyant sur des relais (Delion, 1977) avec lesquels il convient donc de tisser des liens à partir de la notion de E. Dupréel (1959), celle des " rapports complémentaires " " (Delion, 2005).

L'aliénation a également occupé une place cruciale en psychanalyse, notamment chez Freud, dont l'une des

avancées conceptuelles les plus importantes est la surdétermination. Tout ce que l'on fait, ce que l'on pense, ce que l'on désire est en grande partie " surdéterminé " par quelque chose à quoi l'on n'a pas directement accès. Chez Lacan, on retrouve le terme d'aliénation dès le début de ses travaux. Celui-ci parle du vel de l'aliénation, qui comporte une logique, celle du choix forcé : " Lacan souligne l'originalité de ce vel où il ne s'agit plus de l'exclusion, au niveau imaginaire, d'un " Toi ou moi ", mais d'un choix où l'enjeu se limite apparemment à la conservation (ou non) de l'autre terme, avec une mise en place d'une dialectique de l'écornage. " (Kaufmann, 1998).

L'aliénation aujourd'hui

Le terme d'aliénation est aujourd'hui moins utilisé. Peut-être pouvons-nous lier cela aux crises du communisme et aux critiques du marxisme, ou encore aux nouvelles conceptions de la liberté ainsi qu'à l'arrivée de nouveaux termes tels la manipulation, le piège, la mystification. En effet, tous ces termes renvoient à une certaine vision de la vérité ainsi qu'à une certaine conception de la science qui s'appuie d'avantage sur une approche quantitative que qualitative, s'appuyant précisément sur le fait que nous sommes aliénés.

Dans les années 1970 s'est développé le mouvement de l'antipsychiatrie. Ce courant psychiatrique, issu de l'Angleterre, a rapidement trouvé des échos dans toute l'Europe, mais également au niveau mondial et en particulier aux USA. Il remettait en question tant ce qui était considéré comme maladie que le fonctionnement des structures psychiatriques de l'époque. On peut dire que ce mouvement a ainsi visé la désaliénation tant au niveau de la maladie qu'au niveau de l'institution. Ce mouvement a également entraîné un débat à propos de l'asile et de la création de secteur. Une sectorisation s'est ainsi mise en place à la fois comme opération de décentralisation de l'hôpital mais aussi pour la création de nouveaux lieux et liens communautaires. Serge Klopp, infirmier à Etampe et membre du collectif des 39, précise bien les enjeux de cette situation, questionnant ainsi la place et le statut qui seront laissés aux patients dans l'avenir :

" Le problème étant de savoir si nous allons vers une nouvelle étape du mouvement de désaliénation ou si au contraire nous allons vers un retour de l'asile. Un asile cette fois non pas relégué loin de la cité, mais un asile au coeur de la cité. (...) Pour qu'il y ait désaliénation, cela passe à mon sens par la reconnaissance de deux termes qui fondent leur identité (ndlr : l'identité des patients) :

le statut de citoyen
leur réalité de Sujet en souffrance psychique

Tant qu'on aura pas intégré cela, le mouvement de désaliénation ressemblera toujours à un éternel recommencement. C'est d'ailleurs une des questions posées par le développement de la réhabilitation psycho-sociale. En effet au nom du principe louable de reconnaissance de leur statut de citoyen, celle-ci ne porte-t-elle pas en elle le germe d'une négation de leur réalité de Sujet en souffrance psychique ? Ce qui reviendrait à dire qu'ils n'ont plus besoin de soins spécifiques. Et pour les plus malades d'entre eux, les psychotiques au long-cours et autres récurrents, ceux pour qui le secteur a inventé il y a près de 50 ans, ceux qui de toute évidence ne sauraient vivre durablement de manière autonome, on leur reconnaît un statut d'handicapé. Statut d'handicapé qui leur permettrait de bénéficier éventuellement de structures d'hébergement dans le médico-social. Ainsi la psychiatrie semble balloter contradictoirement entre un modèle bio-médical et un modèle médico-social. Si l'on veut développer une psychiatrie progressiste, il nous faut dépasser cette contradiction en nous situant justement entre ces deux modèles. Nous devons rester dans le champs sanitaire, mais en nous déployant dans le champs du social. " (Klopp, 2000).

Conclusion

Le terme d'aliénation nous est très utile et pourtant, en même temps, nous devons être attentif à ce qu'il suppose. Comme le font remarquer Boudon et Bourricaud, " la notion d'aliénation peut être présentée comme dérivée du désir de rencontrer une démocratie " réelle " (C.Wright Mills), ou de la désillusion du progrès et du désenchantement

(Weber). " (1982)

C'est donc un terme qui est fort chargé de ce qui nous échappe et pourtant avec lequel nous avons à faire. Il est certainement au coeur de nos débats actuels, car il est directement lié à ce que nous pensons de la réalité. Sommes-nous toujours aussi sûr de cette liberté, présentée comme fondement tant de la démocratie que de l'amour ?

Démocratie : dépasser les mots

Les CEMEA travaillent depuis toujours pour que chacun soit plus à même d'agir dans son environnement. Avec le souci d'une cohérence qui allie sens politique de l'action et modalités opératoires qui participent de ce sens. Cette dynamique, ancrée dans la société, contribue à un renforcement de la démocratie visant à ce que chacun soit plus en prise tant avec sa propre destinée qu'avec celle de la société.

Les CEMEA travaillent depuis toujours pour que chacun soit plus à même d'agir dans son environnement. Avec le souci d'une cohérence qui allie sens politique de l'action et modalités opératoires qui participent de ce sens. Cette dynamique, ancrée dans la société, contribue à un renforcement de la démocratie visant à ce que chacun soit plus en prise tant avec sa propre destinée qu'avec celle de la société.

Franck Lepage, invité à l'occasion de notre soixantième anniversaire, déclinait dans son spectacle (Lepage, 2006) une définition élaborée par Paul Ricoeur de la démocratie :

"Est démocratique une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts, et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression, l'analyse, la délibération et l'arbitrage de ces contradictions. [...] Il y a quatre temps dans ce processus démocratique et l'expression n'est que le premier temps. Une fois que vous avez la liberté d'expression, vous n'avez toujours rien fait ! [...] Tant que vous n'attaquez pas le deuxième temps de la démocratie, qui est l'analyse. L'analyse politique. [...] Vous n'avez rien fait."

Cette définition reconnaît les contradictions d'intérêts au coeur de la société, ce qui implique nécessairement de les traiter plutôt que de les gommer et éloigne, par voie de conséquence, les tenants de la pensée unique, des solutions simples voire simplistes.

Et l'intention exprimée dans le traitement de ces contradictions se veut égalitaire, associant chacun à parts égales. Que la société soit l'affaire de tous, une revendication laïque selon la définition qu'en donne Guy Haarscher : Laos veut dire peuple. L'Etat est l'Etat de tout le peuple et pas seulement ceux qui pratiquent une religion ou une autre (Haarscher, 2009). Les CEMEA partagent cette revendication en dépassant le cadre de la pratique religieuse.

Un homme/une femme = une voix. "Une voix qui s'élève de la foule et qui a des chances d'être entendue..." L'expression, première étape du processus démocratique décrit par Ricoeur, ne peut exister seule : les mauvaises langues opposeront la dictature (Ferme ta gueule) à la démocratie (Cause toujours).

S'arrêter à l'expression (vendue abondamment sous toutes les formes comme la panacée universelle, en poudre, en gel...), c'est prôner un modèle qui rend vainqueurs les maîtres des mots et de la rhétorique face au peuple qui reste

muet ou, au mieux, bégaie ou bafouille devant tant d'aisance verbale...

Ainsi, d'innombrables dispositifs sont mis sur pied pour faire parler les jeunes, les enfants, les vieux, les malades, les riches, les pauvres, les timides, les obèses, les immigrés de la 3ème génération, les "pipoles", l'opinion publique... La sphère médiatique alimente le phénomène à souhait, tant le public est friand des témoignages qui transpirent le vécu. Et l'associatif, souvent, se laisse emporter par la déferlante, l'expression devenant "citoyenne" par essence.

Mais qu'on ne s'y trompe pas : s'arrêter à l'expression, ce n'est pas de la démocratie, c'est du témoignage. Ni plus, ni moins.

Au-delà de l'expression, il faut prendre le temps de l'analyse, distance nécessaire qui permet d'appréhender les choses selon un ou plusieurs points de vue, de décortiquer le fonctionnement du monde (articulant perceptions et théories, culture et expérience). Un processus qui ouvre à la complexité et inscrit le processus démocratique non comme une fin en soi (quasi incantatoire) mais comme une dynamique qui met les individus en prise directe avec le monde : pour le comprendre, se situer par rapport lui, décrypter les liens et les articulations entre les éléments identifiés... et, ce faisant, construire un esprit critique à l'égard de son environnement. Nécessaire au processus décrit par Ricoeur, le temps de la délibération permet d'investir le collectif en se livrant avec d'autres personnes à un examen approfondi de la question. C'est là que s'entrechoquent et s'alimentent les hypothèses formulées par les uns, les visions portées par les autres. C'est un temps qui place les enjeux en perspective, dresse des orientations en fonction que l'on privilégie plutôt une vision du monde et de son devenir plutôt qu'une autre. Les perspectives s'élargissent, les regards s'aiguisent. La confrontation à l'altérité permet de prendre de la hauteur.

Fort d'avoir entendu, pensé et débattu, le collectif doit se positionner et arbitrer, c'est-à-dire déterminer ce qui, à un moment donné, est considéré par lui comme préférable (ceci est meilleur que cela).

Dans le processus décrit, l'arbitrage est collectif et l'ensemble des personnes qui composent le collectif ont eu l'occasion d'être éclairées par ce qui a précédé. La décision est donc réputée forte, récoltant une large adhésion et dont le sens est partagé.

Telle que proposée par Ricoeur, la démocratie n'est donc pas le fait unique de l'existence de structures, mais plutôt le fait d'une succession d'expériences (une chaîne) qui auront permis à l'individu de participer pour faire société.

Cette succession d'expériences n'est pas celle de l'accumulation des savoirs mais bien celle d'un vécu qui permet de poser un regard réflexif, d'ensuite la traduire en mots et l'exposer, la confronter à celle des autres pour construire une pensée collective et individuelle dans un cadre collectif.

La chaîne proposée place l'individu, à chaque étape, comme capable, en situation de responsabilité et de pouvoir.

Et cette chaîne voit intervenir une multitude d'acteurs... Par exemple, dans le champ de l'éducation : parents, puériculteurs, enseignants, accueillants extrascolaires, éducateurs, animateurs, artistes, décideurs... Quels dispositifs ces intervenants ont-ils mis en place pour approcher ou vivre la démocratie :

- ▶ quelles relations sont mises en place et entretenues (pouvoir, dépendance, autonomie, initiative, remise en question...) ?
- ▶ quels sont les espaces de débats, les lieux de décision et qui y a accès ?
- ▶ quel regard réflexif est exercé pour considérer la vie collective comme partie intégrante du processus démocratique ?

A l'heure de l'inflation et de la démultiplication des processus réputés renforcer la démocratie (enquêtes d'experts ou sondages d'opinion - réunions, assises ou colloques sans conséquences notables), se poser ces questions impose de revisiter ses pratiques à visée démocratique pour donner sa juste place aux intelligences collectives et populaires.

Sources :

LEPAGE, Franck, 2006, *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu - Inculture(s) 1, Le Cerisier, Cuesmes*
HAARSCHER, Guy, 2009, *interview de Matin Première du 22/09/2009, RTBF*

L'enfance est un bon investissement !

L'éducation est prise dans un engrenage : celui de vouloir que l'enfant puisse s'épanouir tout en développant des compétences pour devenir un adulte performant. Or, si l'on considère l'enfant comme acteur de son éducation, comme quelqu'un capable de se développer, à son rythme, de façon durable et solide, cela implique qu'il en ait le temps. Qu'il ne soit donc ni pressé (au sens du temps, comme au sens du citron...), ni dispersé, éparpillé. Poser un regard sur l'enfance, c'est poser un regard sur la société.

L'éducation est prise dans un engrenage : celui de vouloir que l'enfant puisse s'épanouir tout en développant des compétences pour devenir un adulte performant. Or, si l'on considère l'enfant comme acteur de son éducation, comme quelqu'un capable de se développer, à son rythme, de façon durable et solide, cela implique qu'il en ait le temps. Qu'il ne soit donc ni pressé (au sens du temps, comme au sens du citron...), ni dispersé, éparpillé. Poser un regard sur l'enfance, c'est poser un regard sur la société.

Aussi, si nous pressons les enfants à être de "petits adultes", nous devons nous interroger sur leur capacité à devenir des adultes différents de ceux que nous sommes... Si nous imposons aux enfants une société de consommation et d'immédiateté, quelle sera leur liberté, à terme, de la modifier ?

L'enfance est, au-delà d'une période de mutation, un temps de vie en tant que tel. Et si les intentions de l'adulte sont des plus louables, telles celles de réunir les conditions d'éducation les plus "optimales" pour éveiller l'enfant à une certaine culture générale, les moyens utilisés pour y parvenir doivent être réfléchis dans cette perspective au risque de bien souvent fragiliser l'ici et maintenant.

Depuis quelques années, le vocabulaire de l'entreprise a été prêché dans le monde éducatif comme la bonne parole : compétence, rentabilité, consommation, ranking, winwin, etc. L'amalgame est facile : l'enfance est un marché prometteur ! Le slogan est tout trouvé : "Investissons dans l'enfance ! Rentabilisons-en chaque instant !"

Si le monde marchand est posé comme "modèle" privilégié de l'éducation, il est indispensable de l'interroger et d'en analyser toutes les implications. Car si l'intention d'éduquer des enfants compétents n'est pas à exclure, il semble nécessaire de clarifier ce que l'on entend par "compétence".

Ce terme trouve son origine chez les linguistes : "La compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel, non encore activé." (Jonnaert, 2009). Les linguistes

distinguent "compétence " de "performance ", celle-ci définie comme "l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes " (Jonnaert, 2009). Il est intéressant de constater que la compétence est ici considérée comme la possibilité pour l'individu de produire et la performance comme la production elle-même.

En reprenant à son compte la notion de compétence, le monde du travail s'est doté d'une nouvelle optique, celle de miser sur la potentialité d'action de l'individu, et non uniquement sur son curriculum. Pour que le travailleur soit considéré comme compétent, il faut qu'il se montre en capacité de capitaliser son potentiel et d'ensuite le mettre à l'oeuvre, pour "performer ".

Il n'est pas anodin de parler de capital, si l'on jette un oeil sur la définition usuelle de la performance : "Résultat chiffré obtenu dans une compétition. (...) Les performances d'un champion. Les performances d'un cadre, d'un vendeur. Les performances d'une usine, d'un produit. (...) Résultat optimal qu'une machine peut obtenir. Exploit, succès. Le travail a été exécuté en moins de temps qu'il n'était prévu, c'est une belle performance ! "

A la conception linguistique, qui place la performance au niveau de la production, s'ajoute l'idée de résultat. Et, de plus, "chiffré "... ce qui entraîne, à titre de validation, la nécessité du contrôle.

Les définitions de la compétence dans les mondes de la linguistique et du travail la rendent implicite, presque innée, ou du moins dont l'origine a peu d'importance étant donné la lourde place laissée à la production effective, tangible. Mais si l'enfance est le temps de la découverte, de l'exploration, de l'apprentissage... l'éducation ne peut pas se concentrer sur le résultat. Il est nécessaire que le point d'attention se porte sur la démarche, sur la façon dont cet enfant "se rend " compétent, sur les moyens qu'il se donne, les stratégies qu'il met en place... et sur la façon dont l'adulte "éducateur " peut l'accompagner dans ses tentatives.

"Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ", telle est la définition donnée à la compétence par le décret définissant les missions de l'école pour la Belgique francophone.

Il est donc bien question de mise en oeuvre : "une compétence débouche nécessairement sur une action (...) [celle-ci] peut être une action manuelle, mais aussi une action intellectuelle. L'action que produit la compétence est utile, fonctionnelle ; elle a un but. (...) ce qu'une compétence est capable de produire, c'est une action visant un but et donc intentionnelle et non pas seulement un comportement " (Rey et al., 2006)

Si l'on poursuit cette idée de fonctionnalité, il est intéressant de noter que les auteurs précisent que "la notion de comportement, notamment, comme d'ailleurs celle d'opération (chez Piaget), relève de la psychologie. La notion de tâche, au contraire, est une notion du sens commun. Une tâche a un sens et une fonction au sein des activités socialement reconnues d'une culture donnée. " (Rey et al., 2006)

Nous voilà au coeur des enjeux de l'enfance : permettre à l'enfant de développer des compétences, des aptitudes à agir sur le monde. Mais sur le "vrai " monde, celui des "activités socialement reconnues " (Rey et al., 2006) et non sur un monde artificiel, aseptisé, créé de toute pièce pour l'apprentissage.

Prendre le temps d'aller jusqu'à la boulangerie avec son enfant, le laisser passer commande, choisir avec lui les pièces nécessaires au paiement du pain... ou proposer à l'enfant une séance de calcul, à l'aide d'un logiciel informatique dit "éducatif " ?

Donner le temps à l'enfant de construire un bateau, lui faire choisir le matériel nécessaire, expérimenter les

phénomènes de flottaison... ou lui offrir un beau bateau, qu'il posera tel quel sur l'eau et qui flottera tout seul, sans nécessité de réflexion, de construction, d'action ?

Faire le choix de la démarche ou le choix du seul résultat ? Faire le choix de la maîtrise ou de la consommation ? Mettre l'enfant face à des situations complexes (à différencier de "compliquées"), multifactorielles, qui nécessiteront l'appel à des apprentissages antérieurs, ou le placer en position de consommateur d'une éducation toute faite, prête à gober ?

Ces choix sont bien plus que des intentions pédagogiques, ou purement didactiques. Ils forgent le regard que chacun, adulte comme enfant, pose sur le monde dans lequel il pense, dans lequel il agit. Il fonde la société dans son essence et dans son fonctionnement.

Sources :

JONNAERT, Philippe, 2009, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles.
REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne, KAHN, Sabine, 2006, *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles.

La vie quotidienne de l'enfant dans notre univers moderne : problèmes et défis nouveaux pour un mouvement d'éducation

L'enfant, l'enfance n'est pas un objet "naturel", c'est un objet historique et politique. Un objet historique (cfr Philippe Ariès) : étude des conditions de vie de l'enfant au 17ème et 18ème siècle. Ariès montre que le thème de l'enfance, comme problème, question sociale et politique apparaît véritablement à ce moment-là.

Conférence du 1er mai 2010, Fabrique d'idées des CEMEA

L'enfant, l'enfance n'est pas un objet "naturel", c'est un objet historique et politique. Un objet historique (cfr Philippe Ariès) : étude des conditions de vie de l'enfant au 17ème et 18ème siècle. Ariès montre que le thème de l'enfance, comme problème, question sociale et politique apparaît véritablement à ce moment-là.

Un objet politique et institutionnel car, dit Gauchet (2002), le centre de gravité de l'objet "éducation" s'est déplacé : le problème de l'éducation est devenu politique depuis que l'appareil scolaire est devenu l'une des plus vastes institutions de notre société.

Nous allons aborder la question de l'enfant, sous l'angle d'une phénoménologie de sa vie quotidienne. L'axe d'analyse, inspiré par Gauchet et, avant lui, Dewey, part de l'idée qu'il faut d'abord partir des conditions vécues, ancrées socialement de la vie de l'enfant et d'une analyse de ces conditions.

Comment cerner cette question de l'enfance ?

En vous proposant de suivre les développements d'un pionnier souvent assez méconnu de la Pédagogie Nouvelle : John Dewey (1859-1952), tel que repris par un philosophe contemporain : Marcel Gauchet (2008). Très tôt, fin 19ème début 20ème siècle, Dewey s'est intéressé aux conditions de la vie quotidienne de l'enfant.

"Qu'est-ce que la société industrielle a modifié dans les conditions de vie de l'enfant ? ". Connaissons- nous l'expérience quotidienne de l'enfant ? Quelles nouvelles interrogations, quelles pistes renouvelées cela nous apporte-t-il pour penser l'action des CEMEA à destination des enfants et des jeunes ?

Une phénoménologie de la vie quotidienne : il se demande ce qu'est le temps vécu pour l'enfant. Quelle est l'épaisseur de sa vie ordinaire ?

Aujourd'hui, nous vivons en effet un paradoxe. D'une part l'expérience quotidienne infantine est devenue proprement invisible dans le monde contemporain. L'enfant passe la majeure partie de son temps séparé de la vie des adultes, hors de leur regard. Et lui, et ces derniers ne savent pas ce que l'autre fait, dit, vit, ni souvent avec qui. Ainsi, même très bien intentionné, l'adulte interroge l'enfant sur son activité à partir de ce qu'il imagine de celle-ci, et non parce qu'il est en contact direct avec la réalité extra-familiale de l'enfant (combien de fois dans une année scolaire un parent rentre-t-il dans la classe de son enfant ? Combien de fois voit-il, touche-t-il les productions de son enfant ?).

D'autre part, on ne cesse d'affirmer que tout compte, chaque instant, les attitudes, l'environnement, etc. On met en avant que les institutions dédiées à l'enfance sont un signe de l'excellence de notre développement social... Mais, en même temps, notre société voit apparaître la montée d'une indifférence réelle à la vérité de l'expérience infantine.

Tout est fait pour l'enfant, des institutions peuvent le prendre en charge en permanence mais "personne n'est en mesure de dire en quoi cette prise en charge est éducative ! ". On veut le bien de l'enfant, mais on reste dans le déclaratif. "Au-delà de l'institution, c'est le grand blanc. " (p.217).

L'idée que développera Gauchet est que, dans notre société actuelle, l'enfant, même s'il est idéalisé, mis au centre (des processus de consommation), "l'enfant roi ", l'enfant est un exclu.

Dewey et l'expérience de l'enfant

Connu pour ses expérimentations pédagogiques et ses projets audacieux de réforme de l'école, Dewey observe les mutations amenées par la société industrielle.

Le problème pour lui n'est pas : "quelle est la bonne éducation " (approche idéalisante, abstraite... ex : "l'enfant au centre du dispositif pédagogique"), mais quelle est la bonne réponse au problème de l'éducation dans le monde contemporain. ". Sa réflexion s'ancre donc profondément dans l'analyse des conditions économiques, sociales, politiques de son époque.

Il observe ainsi une tension croissante des rapports entre école et vie sociale, ou encore dans les relations adultes-enfants.

Ses projets de réforme sont une conséquence de ses observations, à savoir que sont en train de disparaître les conditions minimales nécessaires à l'éducation des enfants

Ainsi, une des finalités premières de l'éducation, c'est d'intégrer les jeunes à la société qui leur préexiste : c'est la question de la transmission. Après, ce qu'ils voudront en faire (garder/ changer) est une autre question. L'école

souffre d'un manque terrible, qui est son abstraction par rapport à la vie sociale. Dewey l'avait déjà bien remarqué.

Pour lui, la "nature enfantine " dépend étroitement des conditions concrètes de l'existence des enfants. L'enfant apparaît à Dewey comme un exclu de la société industrielle. Les changements qu'amène la civilisation industrielle sont tels qu'ils risquent bien de compromettre l'idée d'une éducation possible.

"L'enfant devient vite un étranger à qui le monde adulte n'a rien à dire. " (p.222) l'enfant est en effet relégué hors de vie sociale réelle.

Avant existaient des solidarités naturelles de la famille élargie, du groupe social. Le contact avec la nature était permanent, ou encore la participation aux travaux des champs par exemple. L'enfant pouvait observer directement des adultes travaillant et participer aux travaux. Il bénéficiait ainsi d'une sorte d'évaluation de ses actes et il pouvait prendre place parmi les autres (les grands, les adultes...).

Maintenant, nous sommes mis au défi de réinventer l'éducation en fonction des changements majeurs qui sont déjà intervenus. "Ainsi, "la nouvelle éducation " ne projette pas dans l'avenir un idéal incertain ; elle est un changement déjà là, requis par l'histoire. ".

En ce qui concerne les lieux d'éducation et l'école en particulier, l'enfant y fait l'expérience de :

" l'abstraction de l'expérience qu'on lui donne à vivre ;

" sa relégation dans des lieux pour enfants (voir les parallèles de plus en plus nombreux avec "les vieux " ou "les handicapés ", "les sidéens ", "les adolescents difficiles ", bref, tous ceux qu'on préfère ne pas voir) ;

" sa séparation d'avec le monde adulte.

L'expérience enfantine est ainsi considérablement appauvrie, abstraite, coupée de ses sources vives.

Pour Dewey, les méthodes actives sont du côté d'une compensation. Il s'agit de tenter de remédier à l'appauvrissement du milieu symbolique de l'enfant, qui entrave son développement global.

Propositions de Dewey

Dewey soutient l'idée du continuum expérimental : l'adulte tente de favoriser la cumulation des expériences d'un sujet dans une direction donnée. Les expériences successives aboutissent à une addition, une intégration dans des formes de plus en plus complexes... et reliées à la culture.

Importance de l'expérience manuelle (ex : école de Chicago : cardage et filage), importance du contact avec la nature (partir de la construction de cabanes, voire de tipis indiens comme base concrète d'une réflexion sur l'habitat et l'architecture).

Selon lui, le rôle du maître reste incontournable. Il prône plutôt un type d'autorité libéral : "observer et guider plutôt que contraindre et imposer, encourager plutôt que sanctionner ". L'adulte a la faculté d'anticiper l'expérience de l'enfant et le devoir de réunir les conditions favorables à l'émergence d'apprentissages. Pas de démission, pas d'égalitarisme démagogique (cfr. le livre d'un linguiste et psychologue rennois, Jean- Claude Quentel (1997) : "l'enfant n'est pas une personne" dit-il, dans le sens où il est encore "irresponsable" ; c'est l'adulte qui exerce la tutelle de sa personne).

Reprise et actualisation des réflexions de Dewey (Gauchet)

Gauchet (2008) tente, à sa façon une phénoménologie de la vie quotidienne de l'enfant. Il invite à nous interroger sur son expérience, sur son environnement précoce, cadre de son activité.

Vie concrète de l'enfant évidée à l'heure actuelle. Et ce, sur plusieurs plans.

Le travail invisible

Le travail est devenu étranger aux enfants aujourd'hui... alors que la vie des adultes est avant tout commandée par celui-ci (estime de soi, identité, relations aux autres...). Qu'est-ce que le travail de leurs parents ? Ils n'ont que très rarement la vision directe ou la participation à ce travail du parent.

Temps scolaire et rythmes sociaux

Essai de reconstituer la journée type d'un enfant d'école primaire ?

Souvent les horaires des parents imposent leur rythme aux enfants, de sorte que ceux-ci arrivent très tôt à l'école et y restent parfois tard.

L'idée d'accueillir les enfants de plus en plus tôt à l'école (dès 2 ans et demi) semble admise de toutes parts. Deux raisons sont invoquées. D'abord, que l'école serait favorable à l'éveil intellectuel de l'enfant, les plus grands bénéficiaires en étant les enfants de milieu défavorisé (la scolarisation comme facteur d'émancipation). Ensuite, parce que l'école est un mode de garde gratuit.

Ce qui est étonnant est que cela ne fait pas le moindre débat !

Attention donc ici aux fausses évidences : est-ce forcément bon que l'enfant soit scolarisé de plus en plus tôt ? L'enfant peut-il/doit-il être soumis au travail scolaire de plus en plus tôt ?

Accueil : par qui et pour quoi ?

Les locaux scolaires répondent à la demande sociale grandissante de prise en charge de l'enfant indépendamment de la scolarisation.

Banaliser l'usage des locaux scolaires, effacer les seuils symboliques (arrivée et sortie de l'école). Gare ici aux confusions entre : "enseignement ", "service aux familles " et "travail social ".

De nouveaux métiers émergent : éducateur, animateur.

Comblent-ils le vide entre accueil et enseignement ? Leur mission est-elle d'occuper l'enfant ? Se multiplient ainsi des temps d'attente, de parenthèses, sans finalités bien précises pour l'enfant. Et qui est bien ressenti par l'enfant, qui n'est guère sollicité.

Il y a un déficit de réflexion sur ces temps, sur leur multiplication. On manque de vision globale. "Tout se passe comme si, à partir du moment où les jeunes sont en présence d'un adulte, des garanties éducatives existaient de facto..." (Gauchet, 2008)

Attention aux reports purs et simples venant en particulier du monde des loisirs : il y a risque de transmettre un idéal d'activité de loisirs collectifs basé sur l'héritage historique de la plaine de jeux, du plein air, de l'activité, de la collectivité de temps de vacances, etc, sans tenir compte des réalités nouvelles.

On a là une nébuleuse professionnelle (métiers de l'animation) où la réflexion, la réflexivité, risque d'être insuffisante ou insuffisamment renouvelée).

VIE SCOLAIRE ? EDUCATION ET INSTRUCTION

L'école est avant tout un lieu de vie.

Sous l'angle des rapports entre adultes et jeunes. On constate que les questions de la civilité et de la sécurité prennent beaucoup de place (notamment dans les débats médiatiques). Avant, c'étaient là des préalables, maintenant, c'est parfois ce qu'on cherche à obtenir du jeune de par sa présence à l'école.

Là encore, parle-t-on d'éducation, de discipline ou de dressage ? Le philosophe Emmanuel Kant distinguait déjà la partie négative de l'éducation : dressage, demande d'ordre, de calme, afin que le reste puisse advenir...

Ne pas appeler éducation, le combat contre les élèves qui ne vise que le maintien, au jour le jour, d'une situation scolaire parfois insupportable (cfr. les demandes des délégués d'élève, plaçant au sommet de la hiérarchie des besoins pour l'école quasi toujours d'abord l'hygiène des toilettes).

Sous l'angle des rapports entre les élèves aussi : la loi des clans y fait parfois rage, les gangs, les pressions du groupe : prise de pouvoir de certains élèves sur d'autres. Violences internes à l'établissement... voire aux abords de l'établissement.

"Au total, la prise en charge collective des enfants se révèle déréalisante. ". (Gauchet ,2008) L'école installe souvent les enfants dans une succession d'occupations indéterminées. Tout ceci ne favorise ni les loisirs, ni l'apprentissage.

Nous vivons une rupture générationnelle qui relègue les enfants à la périphérie des relations sociales.

Médias et vie privée

La télé se veut, se prétend éducative : les médias se revendiquent avoir le pouvoir de stimuler intellectuellement l'enfant, de le socialiser, etc. (l'apparition contestée des émissions pour les bébés). La télé et l'école seraient donc soi-disant complémentaires, s'adressant aux jeunes "tels qu'ils sont ", leur parlant des vrais problèmes...

Mais, attention, quelle culture véhicule les médias ? Exposition à la violence ? Pseudoinitiation sexuelle à travers le porno ? La télé vise quand même très souvent à faire passer des messages publicitaires ! Le jeune est avant tout l'acheteur de demain, voire d'aujourd'hui via ses parents interposés (cfr. la pression sociale, chez les ados et même aujourd'hui les enfants, pour les marques).

La télé véhicule souvent des modèles régressifs, voire traduisant les tendances de la culture de masse !

Régression de l'activité allant de pair avec un discours dévoyé qui vante l'autonomie, l'initiative... la réussite

individuelle (tous les jeunes de Hanna Montana vivent dans le luxe et le star system, qui semble accessible à tous).

Vie familiale

Quelle est la qualité de la vie familiale ? Quelles formes prend-elle ?

L'affection y est souvent valorisée (la chaleur du nid) mais aussi le contrôle des comportements, voire l'enfermement via le temps passé à l'école (cfr. les mots : "la boîte ", "le bahut "... ou le livre de Fernand Oury : "Chroniques de l'écolecaserne").

Mais, n'y a-t-il pas, malgré toute cette affection, un retour d'un sentiment au fond assez négatif pour l'enfance ?

Un désir de distance avec lui, un rejet de son altérité ? Ou peut-être pire que le rejet : l'indifférence ? Ou la peur ? (cfr les exclusions scolaires pour cause d'insultes élèves-prof via FaceBook : l'adulte a peur de l'ado qui l'insulte : il veut être aimé par ses élèves).

On déplore parfois que l'entourage ne soit pas assez "à l'écoute " de l'enfant, mais qu'est-ce que les adultes ont à dire, à transmettre à l'enfant : témoignage ? Modèle ? Prescription ? L'adulte est-il encore un repère, c'est-à-dire quelqu'un à qui l'on peut se référer, même en cas de révolte et de critique ? Quelqu'un qui ose transmettre des normes. L'adulte-repère donne au fond à voir des choix de vie, des choix de conduite. Cela se fait parfois rare.

Si l'enfant d'hier était brimé, malmené, abusé sexuellement et exploité au travail, l'enfant d'aujourd'hui vit souvent une sorte de rupture qui ne dit pas son nom : adultes et enfants vivent côte à côte, mais ne partagent pas la même vie.

Or, si l'adulte n'est plus un repère, le lien social tend à se déliter. L'adulte ne transmet plus rien, ou si peu...

Voir ainsi les impacts dans les identités de genre. La construction des genres pose aujourd'hui de nombreux problèmes. Le rapport entre les sexes tend à se dégrader : peut-être n'y a-t-il plus suffisamment de signes clairs de ces rapports, portés par tout un réseau social. Si avant on disposait de rôles traditionnels "forts" masculins ou féminins, aujourd'hui, nous vivons au temps de "l'amour liquide".

On navigue aujourd'hui dans une sorte de flou artistique où on en viendrait presque à croire qu'en matière de genre, tout est possible, que l'on peut être tout : homme et femme, hétérosexuel et homosexuel (ce qui se résume dans l'inflation des "bi-"),etc...

Du coup, les adolescents, en quête de différences qui aident à distinguer, à se construire du sens, se trouvent assez perdus. La tentation est forte alors à réaffirmer une différence qui est du côté des corps nus, une différence qui ne serait "que" de ce côté du pur biologique. Nous savons qu'il s'agit d'un réductionnisme : celui-là même de la pornographie, qui veut faire croire que la vérité du rapport homme-femme serait du côté de cette mascarade violente. Ou encore du repli autistique (drogue, alcool, addictions)ou du rapport exclusif à un produit censé offrir monts et merveilles.

Voir aussi les impacts sur le langage : avant, formes et styles de la communication verbale. Maintenant, on traverse le problème fondamental du rapport même au langage, qui est très défaillant (langage sms ou msn). Là encore l'absence de modèle peut abandonner l'enfant à la communication entre pairs, sans lui donner l'occasion d'entrer en

relation avec les générations antérieures.

Les pertes du contact avec le travail des adultes. Ce contact permet d'intérioriser des limites à la toute-puissance infantile, d'intégrer une participation, des contraintes, des aspects moraux, les rapports normés entre soi et autrui.

A la place, l'enfant-roi, c'est l'enfant consommateur, adulé d'une part mais aussi laissé à l'abandon, l'adulte n'écoulant pas vraiment l'enfant et méconnaissant au fond ses besoins....

Quels sont ces besoins ? On pourrait en faire un long catalogue, mais résumons-le en quelques mots : le besoin pour l'enfant de faire société avec l'adulte, d'avoir une expérience qualitativement importante et des échanges développés pour fonder ses propres progrès.

Faute de quoi, l'enfant devient un exclu de la société.

Sources :

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock

DEWEY, J.(1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin-collection U, traduit de l'américain par G. Deledalle.

QUENTEL, J.-C., (1997), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck-Université

Cet enfant ne fait rien

Surprendre un enfant qui semble ne rien faire peut déstabiliser des yeux adultes. Ennui, paresse, et inactivité sont en effet des ennemis à combattre et le temps de l'enfance est absolument pensé pour les éviter. Mais encore faut-il s'entendre sur ce que ce " rien faire " signifie pour l'enfant, sur la nature de ce qui est d'emblée caractérisé d'inactivité. L'écart entre ce que l'adulte peut percevoir de l'activité de l'enfant et l'activité réelle de celui-ci peut parfois être important...

Surprendre un enfant qui semble ne rien faire peut déstabiliser des yeux adultes. Ennui, paresse, et inactivité sont en effet des ennemis à combattre et le temps de l'enfance est absolument pensé pour les éviter. Mais encore faut-il s'entendre sur ce que ce " rien faire " signifie pour l'enfant, sur la nature de ce qui est d'emblée caractérisé d'inactivité. L'écart entre ce que l'adulte peut percevoir de l'activité de l'enfant et l'activité réelle de celui-ci peut parfois être important.

Observons. Ce nourrisson pourrait sembler bien seul, placé dans son lit sur le dos. Il ne peut ni se déplacer, ni exprimer verbalement ce dont il a besoin ou envie. Et ce bébé dont les lacets des chaussons sont emmêlés pourrait lui aussi paraître de prime abord coincé dans ses mouvements.

Maintenant, changeons notre regard.

Observons plus longtemps, plus finement. Le tout-petit apprend progressivement à bouger la tête de gauche à droite, avec une souplesse de plus en plus impressionnante. Il y ajoute le regard et forge ainsi sa capacité à suivre ses

mouvements des yeux. Et ce bébé à peine plus âgé a bien les lacets de ses chaussons entremêlés, mais cela ne le gêne pas, bien au contraire : il s'efforce, avec beaucoup de patience, à délicatement les démêler. Il tentera même de les renouer, afin de tenter une fois encore l'expérience.

Si c'est grâce au regard soutenant de l'adulte que ces jeunes enfants peuvent vivre paisiblement ces multiples explorations, c'est également le temps qui leur est laissé pour le faire, sans pression, sans stimulation trop directe, qui le permet.

Du "vide" pour créer, pour imaginer

Le temps d'une pause dans son activité quotidienne, ses mains en poches, son corps au repos, l'enfant se laisse bercer par le rêve, conduire par l'imaginaire. Ainsi, mobilisant sa créativité, ses capacités d'innovation et de recherche, il prend le temps de s'inventer un " quelque chose " à faire, à penser, à imaginer. L'inactivité n'est alors ni le témoin de l'ennui, ni celui de la paresse, mais bien l'espace de vide nécessaire à penser, à se projeter, à choisir.

Et si la rêverie ouvre à la création, elle est aussi ce temps que l'enfant prend pour repenser à un moment vécu, à une parole prononcée ou entendue, pour tâcher d'en comprendre le sens, pour en tirer de l'expérience. Pensons à cet état dans lequel nous pouvons nous retrouver parfois, à ces petits moments précieux où l'activité se suspend et laisse place aux songes, aux souvenirs. Cet état où les rêves sont possibles, où " les francs tombent ", où les mélodies se chantonnet, où les scènes se rejouent dans notre tête... Si ces moments peuvent nous sembler hors du temps, du temps agi, ils sont pour autant chargés en pensées, en élaboration de discours, en construction de savoir. Et il en est autant pour l'enfant.

Alors qu'il jouait avec ses blocs de construction, l'enfant s'arrête et s'assied sur son lit. L'adulte qui l'observe pensera peut-être que cet arrêt est brutal, que l'enfant doit en avoir marre de jouer avec ses blocs, qu'il lui faut une nouvelle idée, un autre jouet, un nouveau " quelque chose " à faire. Mais l'enfant, lui, est peut-être simplement déjà occupé à autre chose. Peut-être ses blocs lui ont-ils fait penser à un épisode vécu à l'école ou entre copains la semaine précédente, peut-être s'est-il senti fatigué et souhaite-t-il s'assoupir, peut-être a-t-il envie d'observer ce qui se passe autour de lui et de s'en placer comme le spectateur... Peut-être reviendra-t-il à sa construction de blocs un peu plus tard, le lendemain, ou n'y reviendra-t-il jamais.

Cela fait beaucoup de " peut-être ", de suppositions, d'hypothèses. On ne saura jamais vraiment ce qui se passe dans la tête d'un enfant dans de tels moments et l'adulte ne peut avoir de prise sur l'ennui, le rêve, la bulle que se crée l'enfant, à moins que celui-ci ne choisisse de l'exprimer à l'adulte par des mots, des émotions, un ressenti. Et peut-être est-ce d'ailleurs là que se situe la difficulté de l'adulte face à l'oisiveté d'un enfant : dans l'absence de contrôle de ce qu'il vit, de ce qu'il fait, de ce qu'il produit ou peut-être de ce qu'il ne produit pas. Ainsi, face à cette non-maîtrise, une réaction de l'adulte sera peut être : " Tu ne sais pas quoi faire ? Je vais trouver pour toi ! ". Ce qui nous amène à questionner l'activité. L'activité de qui ? L'activité pour qui ? Et l'activité, pourquoi ?

Du temps libre, vraiment libre De l'exploration, vraiment exploratoire

On oublie trop souvent que les enfants sont par nature des explorateurs, des découvreurs, des expérimentateurs. Ils sont actifs par eux-mêmes, ils sont des êtres qui agissent. Ils se concentrent sur la découverte du monde et sur l'importante entreprise de grandir. La volonté de devenir grand, de connaître, de pouvoir, de maîtriser, par sa propre dynamique et par sa propre expérimentation, est une caractéristique de l'enfant.

Et dans cette exploration, le moment d'inactivité est intéressant puisqu'il permet la recherche d'une idée, d'un " quoi faire " et son expérimentation. Pourtant, l'enfant n'est que très rarement placé comme l'acteur de la démarche, il est

plutôt celui dont on attend un résultat - résultat que l'adulte pourra mesurer et valoriser (ou non). Or, l'enfant ne peut être uniquement en position d'accumuler des savoirs, des savoir-faire et des attitudes ou comportements sociaux, il lui faut également de nombreuses occasions de mener une activité libre dans laquelle il se retrouve seul maître de ces savoirs acquis. Ceci lui permettra de les combiner, les transformer, se les approprier, les affiner et de mieux les comprendre.

Si l'on regarde l'offre actuelle de loisirs et de vacances, la majorité des activités proposées visent un but précis (jouer au foot pour faire partie d'un club, faire du violon pour obtenir le diplôme de l'académie...) : il s'agit bien de rentabiliser le " temps libre " pour produire des résultats et non simplement de laisser du temps pour créer de nouvelles démarches, pour s'inventer d'autres mondes, pour rencontrer d'autres intérêts et envies.

Joël Zaffran, sociologue, développe l'idée selon laquelle " (...) la question des loisirs des jeunes renvoie à une autre, plus large : celle du temps libre, ce que recherchent les jeunes. Or une politique jeunesse qui propose des activités trop encadrées ne relève plus du registre du temps libre pour ce public, car elle entre dans un cadre organisé par les adultes selon des modalités d'encadrement et de gestion du public qui empruntent très souvent à la forme scolaire. On voit ainsi se dégager deux temps : le temps libre et le temps des loisirs qui s'imprègne de la forme scolaire. Plus qu'hier, le temps scolaire est devenu un temps social dominant, et sa contrainte ne se limite plus uniquement à l'école. Il organise aujourd'hui les temps sociaux de l'adolescence, et ce faisant conditionne les propositions de loisirs. (...) Cela se traduit par la multiplication des activités périscolaires, par la diversité des activités de loisirs, dont l'organisation se calque sur celle de l'école, et par l'apparition d'un marché de l'accompagnement scolaire des adolescents, jusqu'au coach scolaire. Tout cela répond à l'inquiétude des parents, et leur angoisse déteint sur leurs enfants. Ces derniers prennent alors conscience que la réussite ne dépend plus seulement de l'école mais des moyens mis en oeuvre hors l'école pour renforcer les acquis scolaires. " (Zaffran, 2011).

Le temps libre enrichit la personne, son parcours, sa culture, ses connaissances et lui permet de nouvelles capacités d'actions individuelles ou collectives. Ces acquis doivent être pris en compte au même titre que ceux qu'apportent l'école, la formation ou le hyperkimonde du travail. Armer les enfants pour la vie ne consiste pas à leur faire amasser des aptitudes, mais bien à favoriser l'émergence de la pensée et de l'imaginaire. Cela ne veut pas dire qu'il faille ne rien faire du tout, ne jamais les stimuler, mais simplement qu'il faille prendre garde au " bourrage ", car le risque est double : d'abord, on fatigue les enfants et ensuite, on leur transmet une vision décourageante du monde adulte.

Si les stimulations sont nécessaires, elles ne sont pas pour autant toutes bonnes. En effet, certaines ne servent qu'à exciter l'enfant, qu'à ouvrir ses intérêts au-delà de ses capacités - compte tenu de son âge et de son niveau de développement - et ainsi, à le perdre sur le chemin d'une connaissance qu'il ne peut assimiler et maîtriser à ce moment-là.

Hors du temps scolaire et de ces temps de loisirs remplis par les adultes, quand l'enfant a-t-il l'occasion de se détendre dans un temps libre, vraiment libre ?

Hyperactivité : prendre soin de l'enfant plutôt que d'un mal

Outre l'augmentation de l'hyperkinésie, il n'y a jamais eu autant d'enfants souffrant de colites ou de troubles du sommeil qu'aujourd'hui.

On estime qu'environ un enfant sur vingt aurait des difficultés de type " hyperkinésie ". S'il est avéré qu'il s'agit d'un problème qui se joue dans le cerveau, il n'y a pas de " test " qui permette de le détecter à coup sûr et plusieurs types de comportements peuvent être considérés comme caractéristiques de cette affection. Par ailleurs, le terme "

hyperkinétique " est de plus en plus souvent employé par des parents ou des enseignants pour désigner des enfants en échec scolaire, des enfants peu motivés, de " mauvaise volonté ", des enfants qui ont des difficultés à comprendre les matières enseignées, ou encore des enfants qui sont en proie à des chagrins personnels, à des angoisses, à d'autres difficultés d'ordre psychologique.

Des médicaments comme la Rilatine (psycho stimulant dérivé d'amphétamines) sont de plus en plus prescrits. Sa production annuelle a augmenté de 730% entre 1990 et 2000. En France, ce médicament a vu ses ventes doubler tous les deux ans, passant d'environ 10.000 boîtes vendues en 1995 à 118.000 en 2002 ; aux Pays Bas, il a été prescrit 60.000 fois en 1997 et 180.000 fois en 2000. (Fondation Roi Baudouin, 2000).

Si au départ, ce médicament était réservé aux enfants diagnostiqués comme hyperkinétiques, il est aujourd'hui également administré à des enfants simplement turbulents. Le médicament devient ainsi la solution de facilité qui évite de devoir s'attaquer aux problèmes sous-jacents, souvent de nature sociale ou éducative. Car, avec le médicament, tout est simple : lorsque l'enfant est difficile, on lui donne une pilule et les problèmes sont résolus. Il est plus facile de considérer qu'un enfant a un problème médical que d'accepter qu'il diffère quelque peu de la norme. La tendance est à la surmédicalisation : tout ce qui s'écarte de la norme fait l'objet d'un diagnostic et d'une prise en charge médicale.

Les comportements réellement diagnostiqués hyperactifs ne favorisent pas la mentalisation, l'élaboration des inquiétudes et des difficultés de la vie. Or, il est nécessaire de mentaliser plutôt que de faire passer le malaise dans le corps. Ceci rappelle combien il importe de donner aux enfants à la fois des stimulations indirectes, du temps pour leur activité propre, et du temps pour assimiler. Sans oublier le droit de rêver, le droit d'être spectateur et le droit de s'ennuyer. Ces " non-activités " sont nécessaires au bon développement de l'enfant.

Prendre le temps de conclure

Les moments de détente, laissant l'esprit voguer au gré de ses intuitions, huilent l'engrenage du temps. C'est ce temps libre qui permet à la pensée de s'ancrer dans la réalité, de s'affirmer. Il faut à l'enfant suffisamment de liberté dans la tête pour s'aventurer sur des chemins non explorés. L'enfant qui manque d'ennui et de solitude, manque de cet indispensable temps intime. Ce temps n'est pas nécessairement vide ; l'ennui constructif est celui qui encourage l'imaginaire, la rêverie, la fantasmatisation. C'est très tôt, au sein des relations parents-enfants qu'il faut commencer à laisser du temps à l'enfant. Certains parents sont en effet de " trop bons parents " qui répondent tout de suite aux demandes et besoins de leurs enfants, voire les devancent. Or, l'existence d'un décalage est importante, c'est le moment de l'attente et du rêve qui est précieux.

L'enfant, tout autant que l'adulte, a besoin de temps durant lequel il chante, " chipote " ou rêve. Occupations lui permettant de trouver sa propre cohérence, de mettre en place ses choix de vie, de s'adapter aux difficultés quotidiennes et à la multitude de petits deuils, apprentissages, ratages, passages ou blessures que tout un chacun rencontre sur son chemin. L'être humain qui ne prend pas le temps de penser a du mal à faire des projets. Il n'espère pas grand-chose du futur. Pour penser, il faut du temps. Du temps libre, vraiment libre.

Sources :

ZAFFRAN Joël (2011), La société tolère de moins en moins les espaces de déviance, entretien paru dans Le Monde du 23 novembre 2011.

Fondation Roi Baudouin (2000), Lucas est un enfant turbulent, très turbulent (hyperkinésie/ADHD -déficit d'attention avec hyperactivité-), in Mes neurones et moi.

"Peau noire et masque blanc"

De " Peau noire et masques blancs " de Frantz Fanon aux Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires

Réflexions en forme de bricolage*

Frantz Fanon est décédé il y a plus de 50 ans. Aujourd'hui la relecture de " Peau noire et masques blancs " nous amène quelques réflexions propres à nous aider à dépasser certaines impasses liées aux aliénations réciproques. Les CRACS (Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires) serviront d'exemple...

De " Peau noire et masques blancs " de Frantz Fanon aux Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires (1)

Réflexions en forme de bricolage (2)

Frantz Fanon est décédé il y a plus de 50 ans. Aujourd'hui la relecture de " Peau noire et masques blancs " nous amène quelques réflexions propres à nous aider à dépasser certaines impasses liées aux aliénations réciproques. Les CRACS (Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires) serviront d'exemple...

Frantz Fanon est né en 1925 à la Martinique, possession française dans les Caraïbes devenue département d'Outre-mer. En 1943, à 18 ans il s'engage dans l'armée de la France libre et fait l'expérience de la discrimination ethnique. Ses études de médecine et son attirance pour la psychiatrie le conduit comme interne à Saint Alban, haut lieu encore aujourd'hui, de la psychothérapie institutionnelle. Il y croise pour la première fois les CEMEA. En 1952, au milieu de la période de la décolonisation il publie " Peau noire et masques blancs ". En 1953 il obtient un poste de médecin à l'hôpital de Blida en Algérie alors territoire/colonie française.

Rapidement il va s'engager dans la lutte pour l'indépendance du pays. En 1961 est publié " Les damnés de la terre " devenant ainsi un des fondateurs du courant tiers-mondiste. Il meurt la même année à New-York, quelques mois avant l'indépendance de l'Algérie (1962) en ayant acquis la nationalité algérienne.

" Peau noire et masques blancs " est pour Fanon une analyse psychologique de la relation perverse entre l'homme blanc et l'homme noir. Si le livre foisonne d'exemples d'aliénation (3) réciproque pris dans les deux camps, Fanon n'affirme rien " Je n'arrive point armé de vérités décisives "(4) et ajoute " J'appartiens irréductiblement à mon époque "(5). Façons de dire que ce qu'il énonce ne vaut que pour son époque et que le changement s'annonce. Devons-nous le croire ? Cinquante ans après l'indépendance de l'Algérie et soixante ans après l'édition de ce livre, l'époque a-t-elle changé ?

" Tiens, un nègre ! " C'était un stimulus extérieur qui me chiquenaudait en passant. J'esquissai un sourire.

" Tiens, un nègre ! " C'était vrai. Je m'amusai.

" Tiens, un nègre ! " Le cercle peu à peu se resserrait. Je m'amusai ouvertement.

" Maman, regarde le nègre, j'ai peur ! " Peur ! Peur ! Voilà qu'on se mettait à me craindre. Je voulus m'amuser jusqu'à m'étouffer, mais cela m'était devenu impossible. (6)

Peut-on dire que ce temps n'existe plus ?

Avec toutes les différences qui séparent le monde que connut Fanon du nôtre, reconnaissons qu'à ce niveau rien n'a changé sous le soleil.

La décolonisation est inachevée. Les modes d'exclusion qu'organisent à la fois les migrants et ceux qui les " accueillent " sont toujours à l'oeuvre !

Le propos de Fanon est basé sur son expérience, il s'articule autour de la couleur de sa peau. Pourtant, d'autres choses peuvent faire stigmatiser.

Rien de plus désagréable que cette phrase : " *Tu changeras, mon petit ; quand j'étais jeune, moi aussi... Tu verras, tout passe.* "(7)

Stigmatisation en l'occurrence du jeune par l'aîné. Le jeune est ainsi renvoyé, assigné à sa condition de jeune, donc supposé ignorant, irresponsable, etc.

Le propos s'élargit : fidèles à Fanon, nous visons toutes les discriminations, toutes les aliénations !

Qu'est-ce qui a remplacé aujourd'hui les régimes ségrégationnistes (8) et les attitudes racistes auxquels répondaient la négritude (9) et le Black Panther Party (10) ?

Nos pensées vont à ces jeunes d'origine musulmane qui affichent de plus en plus leur Islam comme Aimée Césaire (11) ou Léopold Senghor (12) affichaient leur négritude, développant une approche réductrice de la notion d'identité (13). Ces jeunes que nous côtoyons régulièrement, puisque notre mission est d'en faire ces fameux Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires !

Lorsque nous évoquons, avec eux, les CRACS, ils considèrent ce concept tantôt comme étant un code de conduite à intégrer totalement, tantôt comme un fatras à rejeter. Les attitudes varient, allant de l'obséquiosité à la colère, en passant par l'ironie.

Quand, en plus, des associations participent à la face aliénante des CRACS, cela peut donner des messages assez proches de ceci :

- ▶ Citoyen ? A ce titre tu as des droits et aussi des devoirs ! Vote !
- ▶ Responsable ? Mesure les conséquences positives et surtout négatives de tes actes !
- ▶ Actif ? Engage-toi dans un projet ! Pas le tien ! Un qui existe déjà !
- ▶ Critique ? Refuse de croire sur parole ce qu'on te présente comme étant la réalité ! Demain cela ira mieux !
- ▶ Solidaire ? Allume une bougie le 10 décembre !

Nous caricaturons ? Pas tant que cela ! Tentons de séparer le bon grain de l'ivraie.

Les CRACS, c'est un énoncé performatif, au sens de l'analyse qu'en a fait Bourdieu : " *Enoncé performatif, la prévision politique est, par soi, une pré-diction qui vise à faire advenir ce qu'elle énonce ; elle contribue pratiquement à la réalité de ce qu'elle annonce par le fait de l'énoncer, de le pré-voir et de le faire pré-voir, de le rendre concevable et surtout croyable et de créer ainsi la représentation et la volonté collectives qui peuvent contribuer à le produire.*

"(14) (Pierre Bourdieu, 1982). Dont acte : en tant qu'association d'éducation permanente, nous ne pouvons qu'adhérer au projet sociétal CRACS, et participer à la " promotion " des valeurs qui y sont défendues. Nous y croyons, oui, mais comment les réaliser ?

Séparons donc le bon grain de l'ivraie.

L'ivraie : " *Il est nécessaire, pour la sauvegarde de l'ordre public, que les masses ouvrières ne consacrent pas leurs loisirs à développer les fléaux sociaux ou à fomenter des troubles. Tout moyen qui tend à les éloigner de l'alcoolisme*

ou de la sédition contribue au maintien de cet ordre. L'Éducation populaire en est un : elle offre aux travailleurs des occupations saines et éclairant leur intelligence, les conduit à la modération. "(15) (François Bloch-Lainé, 1936). Notre représentation et notre volonté collective ne s'inscrit pas dans celle déjà affichée en 1936 en plein essor de l'éducation populaire par certains de ses supporteurs pour le moins paternalistes.

Le bon grain : Fanon nous met en garde sur ce qu'est un projet, comment ce projet, ici les CRACS, peut être instrumentalisé malgré les meilleures intentions : un projet collectif peut insidieusement se transformer en méritocratie individuelle mais celle-ci ne sachant répondre aux aspirations des hommes et des femmes les renvoie à leur délit de sale gueule. Il nous dit aussi comment ce délit de sale gueule, ce déni de reconnaissance engendre le repli sur soi et nourrit le communautarisme. (16)

" Nous ne poussons pas la naïveté jusqu'à croire que les appels à la raison ou au respect de l'homme puissent changer le réel. "(17)

Alors on fait quoi ?

Des CRACS ! Il y a sans doute un long chemin à parcourir pour que nous ne les voyions plus que comme des Hommes, et non comme des jeunes, non comme des hommes issus de population étrangère ou défavorisée ou ... ou ...

Des CRACS ! Il y a aussi un long chemin à réaliser pour qu'ils ne nous voient plus que comme des Hommes et non comme des vieux, non comme des blancs, ou des belges ou des traîtres à ta race ou... ou...

Des CRACS pour décoloniser le colonisé... et le colonisateur. Décoloniser la société, décoloniser les mentalités.

Ce long chemin demande l'invention de nouveaux modes de rapports sociaux où les eux et les nous disparaissent, laissant place à l'intégration - au sens où chacun est entier -, phénomène oh combien réciproque.

" Il y a de part et d'autre du monde des hommes qui cherchent ! "(18)

(1) Appellation reprise dans les finalités citoyennes du décret Organisation de Jeunesse à l'égard des jeunes.

(2) Référence au sens donné par Claude Lévi-Strauss " Faire soi-même " et repris par MACEY David (2011), Frantz Fanon une vie, La découverte, p. 179.

(3) Perte de maîtrise de ses forces propres au profit d'un autre (individu, groupe ou société en général).

(4) FANON Frantz (1952), Peau noire et masques blancs, Seuil, p. 5.

(5) ibid page 10.

(6) ibid page 90.

(7) FANON Frantz (1952), Peau noire et masques blancs, Seuil, p. 109.

(8) Séparation physique des personnes de couleurs différentes.

(9) Courant littéraire et politique qui revendique l'identité noire et sa culture.

(10) Mouvement révolutionnaire afro-américain.

(11) Poète, homme politique martiniquais/français et noir 1913-2008.

(12) Poète, écrivain, homme politique sénégalais et noir 1906-2001.

(13) " L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. " MAALOUF Amin (1998), Les identités meurtrières, Grasset.

(14) BOURDIEU Pierre (1982), Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques, Fayard, p. 150.

(15) BLOCH-LAINE François (1936), L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire, F. Boisseau, p. 15.

(16) Terme sociopolitique désignant les attitudes ou les aspirations de minorités (culturelles, religieuses, ethniques...) visant à se différencier volontairement et à se dissocier du reste de la société.

(17) FANON Frantz (1952), Peau noire et masques blancs, Seuil, p. 181.

(18) ibid page 186.

Sources :

BOURDIEU Pierre (1982), *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard.

FANON Frantz (1952), *Peau noire et masques blancs*, Seuil.

Pour une critique radicale de l'animation

Démonter les clichés et les fausses évidences

Le texte qui suit a été écrit à l'origine par Ronan David, conseiller en éducation populaire et jeunesse, et Baptiste Besse-Patin, animateur et directeur de Centres de vacances, étudiant en sciences de l'éducation et publié dans Vers l'Éducation Nouvelle n° 551 en juillet 2013, la revue des CEMEA français. Avec l'accord des auteurs, nous avons légèrement modifié le texte d'origine et remplacé les termes légaux utilisés en France par ceux utilisés en Belgique dans le but de le rendre directement accessible...

Démonter les clichés et les fausses évidences

Le texte qui suit a été écrit à l'origine par Ronan David, conseiller en éducation populaire et jeunesse, et Baptiste Besse-Patin, animateur et directeur de Centres de vacances, étudiant en sciences de l'éducation et publié dans Vers l'Éducation Nouvelle n° 551 en juillet 2013, la revue des CEMEA français. Avec l'accord des auteurs, nous avons légèrement modifié le texte d'origine et remplacé les termes légaux utilisés en France par ceux utilisés en Belgique dans le but de le rendre directement accessible. Même si notre situation est encore différente, nous percevons le glissement progressif qui nous amène vers le type de pratiques dénoncé dans l'article qui se répand parmi les associations. Ces pratiques polluantes ne naissent pas du hasard, mais de pensées et de discours qui encombreront de plus en plus nos pouvoirs publics.

Dans un contexte global de crise généralisée, d'accroissement de la domination capitaliste sur les individus et de marchandisation de l'ensemble des activités humaines y compris celles liées à l'éducation, à la culture, aux arts, l'animation socioculturelle se trouve elle aussi soumise à ces processus qui visent à l'uniformisation, la rationalisation et l'accroissement du contrôle sur les individus (1).

Insérée dans un vaste mouvement de marchandisation des vacances collectives, de professionnalisation érigée sur des pseudosavoirs techniques et méthodologiques visant à obtenir une légitimité jamais reconnue, l'animation socioculturelle et, a fortiori une partie de l'éducation populaire, s'est progressivement inscrite dans un processus de conformisation (2), de mise au pas idéologique et pédagogique visant à son adaptation au monde dominant. Comme le signalait Christophe Dejours, « la définition même et la vocation des activités associatives dans le secteur de l'éducation populaire et de l'animation culturelle ont été profondément détournées de ce qu'elles étaient à l'origine. Les activités culturelles sont détournées de la Kultur proprement dite et transformées en production de biens et d'objets de consommation, ce qui est clairement une dénaturation. L'éducation populaire est détournée de son orientation politique en production de ce qu'on appelle pompeusement lien social. Au mieux ce terme connote la formation de liens entre les individus, au pire, il dissimule des pratiques orientées vers l'encadrement et le contrôle - au demeurant pas très efficaces - de populations en difficulté » (3).

Ici, et pour circonscrire le champ de l'analyse, il s'agira bien de s'atteler à une critique des discours et pratiques éducatives dominantes liés aux centres de vacances (CDV) afin de mettre en évidence que ceux-ci sont aujourd'hui engagés dans une logique visant à la rentabilité du temps de repos de l'enfant sous prétexte de tenir un rôle éducatif, particulièrement mal compris, mais aussi dans un vaste mouvement de rationalisation de la relation pédagogique qui

contribue à détruire la complexité de la relation enfant-adulte et à en détruire son caractère vivant. Il s'agira ainsi d'effectuer la critique de la bureaucratisation croissante des CDV (fiches, projets sans finalités, programme de séances, etc.), sa technicisation progressive en lieu et place du développement d'un savoir pédagogique et politique fort, sa propension à tenir un discours de distance vis à vis de l'institution scolaire quand elle ne se résume qu'à la singer maladroitement et son inclinaison à l'adoption de méthodes managériales visant à rationaliser les relations éducatives.

L'animation socio-culturelle n'échappe ainsi pas à la domination politique, technocratique du monde capitaliste et « cette logique de domination symbolique se perçoit dans la reconfiguration de tous les métiers, en particulier ceux de l'espace public, remodelés au nom du pragmatisme, de la performance, sommés de se mettre à l'heure des valeurs et des habitus du privé - du secteur exposé à la guerre du marché globalisé. Cette reconfiguration des métiers, sommés d'incorporer les valeurs culturelles du capitalisme financier, en pervertit le sens, l'histoire et les traditions »(4) . En nous tenant à quelques discours types qui font figure d'autorité au sein des CDV, nous tenterons de mettre à jour leur vacuité pour explorer le champ d'une pédagogie qui tente « de ne pas bafouer l'enfant le plus proche de nous, à savoir celui qui survit à travers les adultes que nous sommes tous devenus. Car cet enfant nous chuchote des promesses de liberté et de bonheur, il est l'utopiste qui, en nous, ne demande qu'à se lever »(5).

Le thème permet de donner une cohérence aux animations proposées aux enfants

Dans de nombreux CDV, le thème est devenu l'élément incontournable que mettent en place les directeurs et les organisateurs, afin, selon eux, de donner de la cohérence aux différentes animations qui seront mises en places sur une semaine, un séjour, un mois. Le thème serait ainsi l'élément structurant pour les animateurs mais aussi pour les familles et les enfants. Aussi, les équipes se mettentelles au travail pour définir le thème quand ce n'est pas le directeur qui l'impose et font ainsi germer des idées particulièrement variées. On peut ainsi recenser des thèmes très divers qui vont de la calligraphie à Koh-Lanta, de la découverte de l'Europe au monde de Disney, des Jeux olympiques à la culture belge, des super héros à la découverte des Vikings, etc. et qui constitueront le fil rouge du fonctionnement du CDV. En séjours de vacances et en plaines, on ne compte plus les organisateurs qui présentent leurs séjours avec des héros commerciaux très populaires auprès des enfants ou proposent des semaines avec des thèmes particulièrement précis et calibrés. À la suite de la définition de ce thème, les animateurs doivent alors le décliner en diverses propositions d'activités se rapportant à lui et c'est ainsi qu'en lieu et place d'une réflexion sur le sens que l'on va donner à la relation avec les enfants, on fait « travailler » les animateurs à la définition d'un programme d'activités.

L'animateur est déjà positionné ici non plus comme l'accompagnateur des enfants mais bien comme un producteur d'activités, un générateur de propositions qui devront être faites aux enfants afin de respecter leur choix et leur qualité ô combien défendue « d'acteur de leurs loisirs ». En réalité, ce à quoi les animateurs travaillent, c'est à bricoler de toutes pièces une cohérence inexistante et c'est ainsi que l'on ne jouera plus aux « Poules, Renards, Vipères » mais aux « Flibustiers, Corsaires et Pirates » pendant la semaine centrée sur le thème des pirates. De même, on fera construire des drapeaux et l'on mangera des frites pendant la semaine consacrée à la Belgique ou bien encore on organisera une vaste semaine de compétition lors de la semaine Jeux olympiques où le seul mode de relation à l'autre sera celui de la rencontre « inter-centres » ou « inter-groupes » destinée à désigner un vainqueur. Ces situations sont évidemment largement pourvoyeuses de difficultés chez les jeunes animateurs qui se voient contraints de proposer des dizaines d'activités inventées de toutes pièces et non reliées au désir, à l'envie profonde des enfants qui viendront à chaque fois faire obstacle au fantasme de maîtrise initié par la surabondance d'activités. Aussi, l'essentiel du temps de préparation visera donc à construire ces programmes sans que les animateurs aient même compris le sens de la relation avec les enfants, et alors même que ce à quoi ils vont avoir à faire face, ce sont bien ces enfants vivants avec leurs émotions, leurs désirs, leurs angoisses, leurs colères, leurs joies et non à des agents d'exécution d'un programme.

Le tour de force de ce type de fonctionnement est d'avoir fait passer ce qui relève de l'imposture pédagogique pour

une réflexion de fond sur le sens éducatif du CDV. Le thème viendrait donner une consistance éducative que l'on ne peut retrouver au sein d'une « garderie », ou d'un simple accueil présenté comme n'ayant aucun objectif éducatif, et l'on vient justifier, avec force, que le thème permet d'ouvrir les enfants à des cultures différentes (lorsque l'on travaille sur les pays), d'apprendre de nouvelles choses, de se mettre en compétition, etc. Outre le fait que l'on se demande en quoi la semaine basée sur Koh Lanta permet une ouverture culturelle, force est de reconnaître que le thème permet de combler une angoisse puissante chez les équipes et qui est constituée par la rencontre des enfants dans l'ici et maintenant. En réalité, la démarche centrée sur le thème vient prendre la place de divers processus qui pourraient véritablement donner du sens aux CDV.

Le premier est celui de la relation aux parents : le thème vient faire office de « produit d'appel » et permet de se dispenser d'un travail de fond avec les familles inscrivant leur enfant en CDV. Il vient démontrer que l'équipe ne sera pas inactive, qu'elle travaille, qu'elle a des idées quand le projet pédagogique global peut n'être que tristement vide. En présentant la semaine à l'aide d'un thème, il s'agit finalement de créer une relation avec les parents qui se place sous l'angle de la marchandise. On cherche ainsi à vendre une prestation pour les parents et les enfants avec des arguments et un habillage commercial permettant d'attirer l'enfant-client et le parent-payeur en lieu et place d'un travail de présentation autour de la qualité de l'accueil dans ce qu'il met en place d'un point de vue de la relation aux enfants, de l'aménagement de l'espace, de la capacité qu'il a de pouvoir prendre en compte les désirs des enfants. Ce choix de la thématization des semaines en CDV permet ainsi d'éviter la confrontation et le travail avec les familles visant à expliciter les options pédagogiques de l'équipe, les choix profonds qui animent ses différents membres et les soumettre à la critique, au besoin d'explicitation que peuvent avoir les familles. Comme l'avait signalé Jacques Ardoino, « ce qui est surtout important c'est l'obligation de rendre compte éducativement, c'est-à-dire en donnant toute l'information nécessaire, et en développant les capacités pour la comprendre, éventuellement pour la critiquer, qui incombe aux gestionnaires professionnellement spécialisés »(6).

Le deuxième élément présent dans le choix du thème réside dans la transformation du temps de repos de l'enfant en un véritable temps de travail, car une fois le thème choisi, sera déclinée toute une panoplie d'activités qui constituent le programme de travail des enfants pendant leurs vacances. Aussi, venir sur une semaine à thème, c'est bien souvent se voir imposer un planning concocté par les animateurs plusieurs semaines ou mois avant le début du séjour que l'on va pouvoir imposer aux enfants tout en défendant dans le même temps au coeur du projet le fait de rendre l'enfant « acteur » de son séjour. Précisons qu'il n'est même plus utile d'insister sur le fait que l'expression de « l'enfant acteur » n'a aujourd'hui plus aucun sens tant cette expression renvoie à toutes formes d'organisations pédagogiques qui dans

la réalité consistent majoritairement à choisir entre football et plâtre comme l'on choisit entre ketchup et mayonnaise au restaurant scolaire. Le thème vient donc ici prendre la place de la rencontre avec l'autre que constitue l'enfant et renforcer le processus de domination de l'adulte sur l'enfant en déniait à l'enfant des désirs, des envies autres que ceux que l'adulte croit connaître de la même manière qu'il croit connaître ses besoins de façon universelle (7).

La mise en place du thème va ainsi baliser la rencontre avec l'autre et ce qui va constituer le cadre pédagogique de la rencontre se situe au niveau du programme d'activités et plus au niveau de la relation avec l'enfant en tant que tel. C'est ainsi que sur de nombreux séjours et plaines, la majorité de la préparation s'est centrée sur la définition des activités en lien avec le thème plutôt que sur la relation de l'adulte avec l'enfant ou encore des enfants entre eux. C'est ainsi que la rencontre avec les enfants se fait de façon particulièrement brutale parce que leurs désirs viennent achopper sur le désir de contrôle émis par les adultes et que toutes les formes de réactions que produisent les enfants et qui ne rentrent pas dans le fantasme de l'enfant obéissant sur lequel s'est construit la logique du séjour ou de la plaine vient enrayer la machine. Ici, c'est l'enfant qui est rendu coupable, c'est l'enfant qui ne va pas bien, c'est l'enfant qui est déviant et non le fonctionnement qui lui est imposé.

C'est ainsi que le séjour ou la plaine de vacances contribue à renforcer la stigmatisation de ceux qui se trouvent déjà exclus de l'institution scolaire et que l'on perpétue la logique de fabrication de pathologies enfantines, de pseudo-discours pédaogo-psychologiques présentant tel ou tel enfant comme hyperactif, associable, inadapté, etc (8). Ce qui est en face de l'adulte au sein du CDV est bien un enfant, un corps chargé de désir, de volonté, bourré d'affects et non un simple effectuateur de programme d'activités, un simple exécuteur d'une commande définie par l'adulte. La forme scolaire (9) dont prétendent pourtant s'éloigner les CDV est ici largement présente puisqu'il s'agit

de penser le programme avant de penser la relation à l'autre, penser le travail avant de penser celui qui sera en face de moi, penser l'accessoire en lieu et place de l'essentiel. Ce qui est à mis à l'oeuvre est de plus en plus une logique du spectacle (10), une logique de renforcement des industries culturelles (11) en lieu et place d'une logique de « culture » dont est porteur le projet d'éducation populaire.

Le travail engagé au sein du CDV ne se fait donc pas si différemment de ce qu'on peut faire au sein des écoles, maternelles notamment, avec le risque bien réel de sombrer, à l'occasion de certains thèmes, dans des formes de racisme à peine déguisées. Ainsi dans les semaines centrées sur la découverte d'un pays, d'un continent, on essaiera de mettre au travail les enfants en s'appuyant le plus souvent sur des stéréotypes culturels et sociaux bien éloignés d'une connaissance de la culture d'un pays qui implique bien souvent une immersion au sein de celui-ci. Ainsi, lorsque l'on impose à des enfants d'âge maternel de découvrir un pays, on simplifiera à l'extrême le rapport à la culture et lors de la semaine espagnole on leur fera danser ce que l'on imagine être du flamenco et l'on mangera une paella lorsque cela est proposé par le service de livraison de plats aseptisés et sans saveur.

Ainsi, la semaine à thème se transforme bien souvent, faute de connaissances solides, en un temps de travail au rabais du point de vue de l'apport de connaissance ou de savoirs pour lesquels les CDV prétendent oeuvrer. Ce n'est ainsi plus la culture qui est mise en avant avec tout ce que cela implique de rapport à l'altérité, de confrontation à l'autre, mais bien plutôt un processus de conformisation avec les stéréotypes culturels et sociaux dominants. Le thème s'affirme donc ainsi comme l'outil indispensable à produire de l'activité, produire un faux-sens éducatif à ce qui relève de la production sérielle d'activités et à la reproduction plus ou moins déguisée du processus de travail.

Tout passe par le jeu ; il faut proposer des activités ludiques

Cette affirmation n'étonnera personne parmi les animateurs, les directeurs ou encore les formateurs pour qui l'usage du ludique est un passage obligé tant dans les écrits (projets éducatifs-pédagogiques-d'activité, revues...) que les discours et les pratiques observables. À la manière des autres poncifs présentés ici, il s'agit d'en traquer les incohérences qui ont fait du jeu une simple coloration, un « enrobage » (12) pour faire avaler la pilule d'une éducation soi-disant non-formelle. Encore aujourd'hui, alors qu'on a volontiers fustigé les « jeux (de société dits) éducatifs », on applique la même didactisation aux autres types de jeux. Il n'est pas rare d'assister à des « grands » jeux sur le code de la route, divers pays du monde et leur histoire ou le développement durable (13)... On catégorisera alors les jeux « de régulation », les jeux « pour faire connaissance », les jeux coopératifs pour apprendre la coopération, les jeux sportifs pour développer des compétences variées... ; la liste serait encore longue. À l'aide de l'incontournable méthodologie de projet (14), l'animateur planifiera son action « éducative » en poursuivant un objectif précis derrière l'utilisation de tel ou tel jeu. Dixit un formateur : on ne joue pas à la balle au prisonnier pour jouer à la balle au prisonnier, mais bien parce qu'on veut développer des capacités motrices. Peu importe le(s) contenu(s) tant qu'il y a un apprentissage visé utile à l'éducation rentabilisant ce temps vide. « L'intérêt pédagogique » du jeu semble indiscutable, car il permettra aux animateurs de « vendre » leurs activités éducatives dans un emballage attrayant comme l'évoquait déjà les « pionniers » des colos et de la formation des moniteurs. Parmi eux, André Lefèvre présentait une technique : « Trouvez lui [à l'enfant "oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation sous la forme d'un jeu, il se passionnera » (15). Les dernières recherches menées par Nathalie Roucous (16) témoignent de la permanence de cet usage sous un habillage renouvelé.

Pourtant, avec les travaux abondamment cités de Roger Caillois (17) - ou ceux de Johan Huizinga (18) -, considérant le jeu « comme une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive », on aurait pu croire qu'ils empêcheraient le détournement pédagogique du jeu. Il n'en est rien, car l'animateur peut mettre à mal la plupart de ses caractéristiques. La « liberté », ou le pouvoir de décision, ne peut se limiter à un choix parmi un nombre limité de propositions, l'incertitude et l'improductivité disparaissent au profit du résultat recherché réel à l'inverse du caractère fictif. Plus généralement, le détournement peut prendre deux voies ; d'une part, la première vise à ludiciser, ou travestir des exercices pédagogiques (19) en introduisant quelques caractéristiques du jeu sans en conserver le sens ; d'autre part et à l'inverse, la deuxième vise à pédagogiser des jeux traditionnels issus de la culture ludique enfantine en s'assurant de leurs effets éducatifs promus par les divers fichiers d'activité. Ces deux formes s'enracinent dans une longue histoire où l'animation volontaire et professionnelle puisent pleinement ces références « scientifiques » dont la validité a été largement critiquée (20). On peut citer l'exemple de la théorie des besoins, un

des éléments fondamentaux de la philosophie de l'Éducation Nouvelle critiquée par M.-A. Bloch (21). Avec la prégnance de fondements plus idéologiques que scientifiques, l'idée de jeu fut associée à tout et son contraire : au frivole ou au sérieux, à des valeurs immorales ou sacrées, en opposition au travail, utile ou improductive, puis à l'enfance, et s'est durablement rattachée à l'éducation. Cet héritage résulte de tournant culturel porté par le romantisme allemand à la fin du XVIIIe siècle. Ainsi, le jeu devient naturellement éducatif, par essence, porté par une nouvelle conception de l'enfance dessinée dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. Ce nouveau paradigme influencera profondément les pédagogues - dont Fröbel en ce qui concerne l'éducation préscolaire - et les premiers psychologues de l'enfance comme Édouard Claparède déclarant que « l'école active [...] pourra tirer un utile parti du jeu, qui stimule au maximum l'activité de l'enfant » (22).

Et Jean Houssaye de nous rappeler l'influence de l'Éducation Nouvelle sur les colos, lieux d'expérimentation idéal pour les enseignants.

Il reste une dernière tautologie à explorer, signe évident de l'utilisation détournée du jeu à des fins idéologiques et/ou pédagogiques dont l'histoire des colonies de vacances regorgent d'exemples rapportés par Laura Lee Downs (23). Que peut signifier l'expression « jeu libre » alors que, par définition, celui-ci se voudrait déjà une « action volontaire » de la part du joueur ? Cela signifierait qu'il existe un « jeu » qui ne serait pas libre parce qu'il serait « animé » ? D'un côté, on raille volontiers l'existence d'un « temps libre » à côté de « temps d'activités » proposées ; d'un autre, on légitime l'existence d'activités plus ou moins ludiques, de jeux plus ou moins joués. Est-ce que la proposition de réaliser un jeu suffit-elle à ce que les enfants jouent ? On peut en douter. Incidemment, on pourrait se questionner sur les discours

éducatifs que l'on perpétue dans nos écrits. À côté, on occulte la dimension de plaisir que recherchent les joueurs, voire sa maîtrise dans une situation ouverte, incertaine, un « espace potentiel » (24) où le possible devient réalisable.

En définitive, « au nom de l'activité, le jeu des enfants est maîtrisé et emprisonné dans une forme éducative totalisante » (25). La forme scolaire n'épargne pas le jeu et le transforme par un « détournement pédagogique ». Il n'est qu'un signe supplémentaire de la didactisation et de la technicisation de l'animation qui utilise le ludique pour mieux engager les enfants dans des situations contraignantes.

Un CDV a du sens parce qu'il repose sur des objectifs et un projet

Notion devenue incontournable, tout le monde se doit d'avoir un projet et tous les métiers ont développé leurs projets depuis l'architecture, la gestion jusqu'à ceux du soin (26) . Les CDV n'échappent pas à la règle depuis le décret du 17 mai 1999 relatif aux centres de vacances - et l'arrêté du 17 décembre 2003 fixant un code de qualité - qui oblige les organisateurs à déposer un « projet éducatif » et les équipes à construire « un document » culturellement dénommé « projet pédagogique ». Mieux encore, la gestion par projet, la coordination de projet et la méthodologie de projet ont aussi envahi les formations des animateurs qu'ils soient volontaires ou professionnels. Si on en croit les travaux de Christian Belisson (27), c'est même le principal objet de la validation des stagiaires : savoir écrire un projet, formuler un ou des objectifs généraux déclinés en objectifs opérationnels (« concrets, mesurables et observables ») afin de les évaluer à l'aide de critères et d'indicateurs. On peut d'ores et déjà se demander si « faire des projets » est suffisant pour être animateur. En outre, on peut aussi s'interroger sur les origines de cet outil prétendument vertueux.

Avec son anthropologie dense et complexe, Jean-Pierre Boutinet (28) explore les usages historiques et actuels de cette notion transdisciplinaire. Il ne peut s'empêcher de s'étonner de la « frénésie » actuelle autour de ce terme qui prend son ampleur dans les années 1970. Sans détour étymologique, on retiendra, parmi les nombreuses définitions qui parcourent l'ouvrage, la citation suivante : le projet est un « mécanisme d'anticipation opératoire. Il s'agit en effet d'un absent désiré, d'un absent à faire advenir ». Autrement dit, et cela aura une importance pour la suite, le projet sert à « dire », parfois écrire, ce que l'on veut et va faire. Nous sommes tous conscients que « dire n'équivaut pas à faire, mais par contre, dire prépare le faire ».

À cette première approche simplifiée, il convient d'ajouter la distinction formulée par Jacques Ardoino entre les deux « composantes » que contiennent tout projet (29). Celui-ci est constitué d'un « projetvisée », des aspirations, des intentions visées, des références à des valeurs et un « projetprogrammatique », sa traduction opératoire ; un dessein et son dessin. En d'autres termes, on différencie la conception de la réalisation de l'action en prévoyant, au mieux, les moyens à disposer pour réaliser les objectifs prévus. Or, derrière la planification, rationnelle et objective, du projet-programmatique établi en amont, on véhicule une illusion fondamentale : la croyance que l'on peut maîtriser et contrôler le déroulement, en aval, des événements selon la préparation effectuée. En niant l'existence « d'imprévus » - qui ne seraient que des impensés - on oublie la (re)construction bricolée qui se déroule dans le cours de l'action grâce aux personnes en présence qui s'appuieront sur les éléments contextuels.

En essayant de tout prévoir et d'appliquer le plan prévu, on écarte tout simplement les possibilités d'adaptation voire on dévalorise ces dernières en les considérant comme des écarts irrespectueux au plan, au « projet » déjà écrit, validé, au risque d'une mauvaise évaluation. Le programme d'activité - que l'on se complaît à critiquer - n'est que le rejet cachant un arbre aux racines bien ancrées dont on discute rarement les fondements. Comme l'évoque Sébastien Pesce, cette méthodologie hégémonique induit un CDV qui « paraît en bonne partie ficelé avant même son commencement » (30).

Plus généralement, les derniers travaux, publiés récemment, légitiment un fait avéré depuis longtemps concernant les grands écarts entre les réalisations et les « projets » (31) rédigés. Qui plus est, ils évoquent aussi les risques coercitifs liés à « l'autorité du Projet ». Autrement dit, en se centrant plus sur le projet-programmatique que sur l'explicitation de son projet-visée, on prend le risque de poser un « cadre » normatif. Cette conception de l'agir rationnel de l'animateur occulte son implication, sa subjectivité, ainsi que les subjectivités des enfants et des jeunes. Quel sens donnent-ils à leurs vacances ? Comment souhaitent-ils vivre leur temps de loisir ? Quelles sont leurs intentions ? Autant de questions que la méthodologie de projet écarte volontairement, car elle ne peut prendre en compte, rationnellement, les histoires issues du vécu, des relations et des expériences que vivront les personnes accueillies - avec ou sans animateurs - qui influenceront nécessairement leurs envies et leurs prochaines actions, leur « agir » durant le CDV.

En bref, suivre la méthodologie de projet, c'est déjà s'empêcher d'accueillir l'Autre dans ce qu'il est au-delà de ce que l'on saurait. De fait, cette recherche d'une anticipation la mieux ajustée va convoquer des savoirs particuliers qui permettront de penser, concevoir et préparer la vie d'un CDV avant, sans et pour des enfants et des jeunes. Ceux-ci seront résumés à des « besoins selon des tranches d'âge », à des statistiques décontextualisées, sur leur(s) « rythme(s) de vie » ou à ceux qu'ils « aiment faire »... Ces savoirs, références il y a 60 ans et controversés aujourd'hui, sous-tendent la conformation à un même cadre normalisant. Écartant l'idée d'une adaptation, la méthodologie de projet n'accepte pas l'accueil singulier des personnes avec ce qu'elles sont, leurs individualités ; au-delà de leurs caractéristiques - a priori objectives - physio-psycho-sociologiques... Peut-on concevoir un accueil individualisé (32), et différenciable, pour des enfants ayant leurs spécificités qui peuvent évoluer et non pour un Enfant idéalisé ? Si la réponse est affirmative, l'utilisation de la méthodologie de projet est souvent dérisoire ou bien plus souple que l'usage canonique.

Non content de nous faire comprendre les fondements du projet, Boutinet nous met en garde contre son utilisation abusive, « l'acharnement projectif » (33), auquel tout un chacun doit faire face dans une société où nous sommes contraints d'avoir des projets (-programmatisés) tout au long de notre vie. Dans son analyse historique des centres de loisirs depuis les patronages, Francis Lebon dénote le « neutralisme » qui touche peu à peu l'animation avant que les fédérations et les institutions ne deviennent des entreprises dans un marché concurrentiel 34. Leurs intentions éducatives (et politiques) se retrouvent normalisées et uniformisées derrière les mêmes notions-valises : socialisation, autonomie, responsabilité, citoyenneté... Sans visées explicitées, il ne reste que le projet comme doxa (35) et des organisations rationnelles dont on appréciera la qualité avec des labels aux critères discutables. À la lecture de différents documents, sites internet de certaines associations et certains pouvoirs publics, on en retiendra qu'un projet de qualité prévoit : un planning d'activités intégrant une alternance entre des activités imposées et des activités librement choisies, des thèmes retenus pour des démarches d'animations diversifiées (approches ludiques, scientifiques, activités d'expression, propositions d'expérimentation en prise directe avec l'environnement social, culturel...), des activités qui ne restent pas au stade de l'initiation et dont à tout le moins les

coordinateurs peuvent présenter concrètement les objectifs opérationnels, le projet d'animation et la construction pédagogique de leur séance, alliant tout ça à un sens aigu de la citoyenneté. Ainsi, un « bon » projet met en place un planning, des thèmes et des activités imposées. Avec Ardoino (36), il conviendrait de se rappeler que derrière toute pédagogie, ou pratiques, il y a des références politiques. Quand allons-nous, enfin, questionner les (projet-)visées, les intentions implicites derrière ces programmations technicistes écrits à grand renfort d'une méthodologie bureaucratique et insensible ?

Il nous reste une dernière question à évoquer : peut-on être animateur sans projet-programmatique, ce qui serait un projet (-visée) fort ? Encore une fois, Boutinet (37) nous présente d'autres façons d'agir qui sont toutes aussi opératoires mais bien moins légitimes - socialement - car bien moins rationnelles et donc, moins contrôlables. Face à l'injonction « tyrannique » à innover constamment, il présente d'autres processus de création : le mimétisme, le bricolage, l'intuition, l'improvisation et la reprise comme autant d'alternatives. Qui plus est, les travaux actuels de Jean-Gabriel Busy³⁸ montrent le rôle décoratif des projets, et ce à tous les niveaux, notamment ceux qui concernent l'activité réelle des animateurs. Alors qu'on loue les capacités à s'adapter, « rebondir », à bricoler sur le moment et donc s'affranchir d'un plan tout tracé ; pourquoi continue-t-on à valoriser la méthodologie de projet dont la rigueur - tant dans les contenus que la précision des termes utilisés - est un frein pour l'écriture puis dévoyée en situation ? Enfin, il nous semble important de se référer à Fernand Deligny, cet « éducateur de l'extrême », qui a recouru à l'inconnaissance. « L'inconnaissance est ici d'ordre « prudentiel », voire méthodique. Le paradigme de « l'agir », aussi bien que du « dire », c'est que ça n'est jamais ça et qu'il vaut mieux le savoir. Inconnaissance n'est pas méconnaissance. Le première est active quand la seconde est subie » (39).

Autrement dit, pour Houssaye : « Ni projet, qui est connaissances, ni voyance, qui est connaissance. Juste être là, agir là, et il se pourrait qu'il adienne de l'humain. Comment déjouer les pièges de la sollicitude envers l'autre ? Comment éviter tout projet et toute projection sur l'autre ? L'inconnaissance aboutit à ne rien vouloir connaître des effets de son action, par crainte de les pervertir en les voulant. Que reste-t-il ? Une obstination à agir d'abord, à dire ensuite » (40). Quand le projet consiste à « dire pour préparer le faire », Deligny « n'a pas de projet sur les autres, sauf celui que l'autre puisse en avoir un sur lui-même à partir d'un réel autre » (41).

Toute action éducative doit être évaluée objectivement

Le dispositif complémentaire à la méthodologie de projet est constitué par la logique de l'évaluation qui s'est diffusée largement au sein du secteur de l'animation socio-culturelle. Largement influencée par la logique managériale de l'évaluation, il s'agit ainsi de pouvoir tout évaluer : les actions, les personnels, les projets pédagogiques, etc. afin de pouvoir garantir la qualité de l'accueil et des projets mis en place. Les équipes sont donc ainsi sommées de produire en série des indicateurs objectifs, d'évaluer les actions sous l'angle de leur pertinence, de leur cohérence et de leur efficacité ou bien encore de construire des grilles permettant d'évaluer objectivement leurs animateurs stagiaires fraîchement arrivés sur le centre de loisirs. Ainsi, rien ne doit pouvoir échapper au regard du directeur ou de l'équipe qui se trouve ici placée dans une perspective de contrôle total des individus qui plus est lorsque cela se déroule sur les lieux clos que sont les centres de vacances. Que dire par exemple des stages de formation où les stagiaires sont évalués sur ce qu'ils donnent à voir dans les temps de formation mais aussi durant les temps de vie quotidienne. Ainsi le stagiaire est évalué lorsqu'il mange, lorsqu'il prépare le goûter ou bien encore lorsqu'il joue le soir avec d'autres. À quelle heure se couche-t-il ? Où va-t-il ? Que fait-il sur le temps « libre » voilà autant de critères implicites d'évaluation des individus au regard d'une norme invisible et jamais explicitée du « bon animateur ». Que dire des pratiques largement répandues que sont le « tour des stagiaires » où l'équipe de formation se livre à l'évaluation des animateurs jour après jour, minute après minute alors qu'on ne cesse de défendre l'idée que la temporalité est un facteur déterminant dans l'évolution des individus. Que dire en effet des formateurs à peine capables d'analyser leur rapport contre-transférentiel aux individus formés et qui profitent de ce temps pour assurer leur pouvoir, stigmatiser les individus et oublier que le formateur est lui aussi formé à travers la rencontre avec l'autre. Autrement dit, ce n'est jamais un individu (enfant, stagiaire, etc.) que l'on accueille avec son altérité mais c'est bien un individu que l'on va chercher à contrôler, mesurer, étalonner, etc. afin de se poser en garant d'un bon fonctionnement qui n'est en réalité que la mise en place d'un univers disciplinaire. Dans l'ensemble de ces dispositifs d'évaluation, il existe une norme de l'animateur qui n'est pourtant jamais

clairement établie auprès des individus et notamment à travers ce que l'on met derrière les grilles d'évaluation des animateurs stagiaires. En filigrane de la grille où l'on demande aux individus de se positionner, de s'auto-évaluer pour mieux les contrôler, il y a la figure dominante de l'animateur. Celui-ci est l'animateur fantasmé qu'aucun directeur de CDV n'a jamais réussi à être, mais qui reste le fantôme présidant à l'évaluation des animateurs et permettant de mettre en exergue les progrès qu'ils auraient encore à faire. Cet animateur fantasmé est une sorte d'individu qui n'échoue jamais, souriant, dynamique, agréable avec les parents, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui sait « gérer » un groupe, qui maîtrise un éventail très large d'activités, etc. Cet animateur n'existe évidemment en aucun lieu et constitue la figure idéal-typique de l'individu performant, rentable tant fantasmé par le monde capitaliste. Cet animateur là ressemble à s'y méprendre au cyber-gédéon ou à la turbo-bécassine identifiés par Gilles Châtelet (42) à savoir des individus adaptables, fluides, capables d'évoluer en toute situation sans jamais être repris par le corps, la subjectivité, les désirs, les affects, etc.

La vision dominante de l'évaluation au sein de l'animation socioculturelle consiste ainsi en la mise en place d'un acte technique, bureaucratique dont le vocable est d'ailleurs parfaitement indigeste. Il s'agit ainsi de vérifier la cohérence des objectifs opérationnels au regard des moyens mis en oeuvre pour l'action, de la pertinence de l'action au regard du diagnostic initial porté sur le territoire ou bien encore de juger de l'efficacité de l'action, de l'activité au regard du public accueilli.

Ainsi par exemple dans le cadre d'une formation BPJEPS (Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport), l'animateur professionnel met en place un projet d'activité autour de la cuisine dont l'objectif final est que les enfants réalisent un repas de façon autonome. Précisons d'emblée que l'on ne sait si ce projet est bien un véritable désir ou s'il s'agit plutôt d'une mise en situation contrainte, d'une situation d'apprentissage telle qu'en raffolent les didacticiens et pédagogues bureaucratisés fascinés à l'idée d'observer les petits rats réaliser ce qu'ils ont prévu. Pour procéder à son évaluation, l'animateur propose le plan d'évaluation suivant :

Objectif 1 : Permettre aux enfants d'apprendre les différentes étapes de réalisation d'un projet

" Mémorisation & Compréhension des étapes (Les enfants sont capables d'énoncer les étapes du projet et le contenu de chacune d'elle à la fin du projet)

" Autonomie accrue (L'intervention de l'animateur n'est plus impérative au bon déroulement de l'activité sur une activité répétée 2 fois)

Objectif 2 : Les enfants sont capables de

collaborer de manière respectueuse " Mixité (Les groupes hétérogènes du type : filles/ garçons et petits - grands se font plus souvent au moins 1 groupe par jour)

" Respect mutuel (Il y a moins de moqueries, signifié par une baisse des interventions de l'adulte)

" Équité du temps de parole (Les enfants s'écoutent plus et demandent la parole)

Objectif 3 : Apprendre aux enfants comment préparer un repas en respectant les règles d'hygiène

" Mise en application spontanée des règles d'hygiène (Sur chaque atelier moins de 3 rappels sur règles sont faits.)

" Connaissances des risques sanitaire (Les enfants sont capables de citer au moins 3 idées issues du respect et des règles d'hygiène : date limite de consommation, circuit sale et propre, nettoyage, chaîne du froid, protection alimentaire (gants, charlottes))

Cette démarche largement calquée sur les pratiques d'évaluation issues de l'enseignement et qui visent à démontrer que l'on est bien là dans un acte éducatif ne sont plus soucieuses de la relation aux enfants, mais bien plutôt de la rentabilité à très court terme de l'animation proposée. Qu'en est-il dans ce processus de la question du plaisir de faire de la cuisine à plusieurs et notamment avec ceux que l'on a choisis. S'agit il d'un temps de loisir ou d'un temps de contrainte ? Quel sens peut-il bien y avoir à être en capacité de réciter des règles d'hygiène à l'issue de l'activité cuisine ? Ne peut-on pas être en capacité de penser et de défendre l'idée que la cuisine ou l'activité cuisine peut s'évaluer à partir du plaisir que les enfants auront ressenti à préparer pour eux, pour d'autres, à lécher les plats, à casser des oeufs ou bien encore à préparer avec leur animateur un bon plat ?

Autrement dit, c'est l'expérience du monde, l'expérience de la réalité qui est dépréciée au profit d'un dressage

comportemental et d'un renforcement des normes des bons apprenants (l'animateur et l'enfant). Alors que l'expérience culinaire peut être le lieu du plaisir des enfants à manipuler, discuter, expérimenter, partager des éléments culturels ou bien encore plus fondamentalement à vivre un moment convivial nourri de la situation donnée en tant que tel, l'animateur pédagogue éducateur déploiera des trésors d'imagination pour passer à côté de l'essentiel, du cœur de son travail éducatif qui consisterait à vivre avec ces enfants cette situation là, sans distance pédagogique.

Elle vise surtout à masquer l'absence quasi-totale de ce que peut signifier l'évaluation au regard de l'éducatif. L'éducation ne peut ainsi être pensée que comme un processus « négatif » au sens où ce qui fonde l'acte d'éduquer se situe bien dans ce qui échappe, dans ce qui n'est pas contrôlable, maîtrisable, dans ce que l'on ne peut dominer. Si l'acte d'éduquer n'est pas un acte de reproduction des normes, mais bien un acte de formation au développement de la singularité des individus, à l'accroissement de la vie par la vie elle-même, alors l'éducateur a pleinement réussi lorsque l'enfant, l'animateur devient ce qu'il n'avait pas prévu, ce qu'il n'avait pas anticipé, évalué, opérationnalisé par avance. En somme ce que l'on peut évaluer en CDV c'est si les enfants sont venus sur l'activité, s'ils se sont levés majoritairement à 7h45 ou à 8h30, s'ils ont bien empilé leurs assiettes, mais tout cela n'est pas l'évaluation de l'acte éducatif et a un intérêt pédagogique voisin de zéro. Ce qui est évalué ici, ce sont des actions, mais en aucun cas une évaluation de l'éducation, de l'acte éducatif qui ne peut se faire que sur une appréciation subjective, vivante et libre de l'équipe. Comme l'avait déjà signalé Christophe Dejours à propos de l'évaluation du travail, celle-ci se trouve être rigoureusement impossible et le décalage existe de façon automatique entre ce qui est planifié, envisagé et ce qui est effectivement réalisé. Dans le domaine éducatif comme dans celui du travail, c'est bien ce décalage qui possède un sens, c'est bien ce reste incontrôlable qui fait qu'il y a eu activité humaine et par la même altération des individus vers du non-connu et qui a permis la créativité, la création de relations vivantes.

Or, lorsque l'on demande aux animateurs de prévoir des fiches de séance d'animation et de prévoir à l'avance les critères de l'évaluation, non seulement on n'évalue pas ce qui s'est déroulé, mais on travaille dans le même temps à l'isolement, la mise en concurrence des animateurs. En effet, on tend ainsi à évaluer individuellement des animations alors même que le fonctionnement des accueils est bien collectif et se trouve être le fruit de désirs collectifs à moins qu'il ne soit devenu le jouet d'un directeur-manager mettant en oeuvre un projet de façon individuelle et gérant ses animateurs comme des producteurs d'animation. Les animateurs se trouvent ainsi bien souvent devenus les tâcherons laborieux sommés de proposer des animations, des temps d'animation en lieu et place de la reconnaissance de l'animation comme un temps de vie collective avec des enfants, autrement dit un temps de concertation/confrontation de désirs individuels et collectifs pouvant aboutir sur la mise en place d'une relation vivante. Dans ce cadre visant à l'évaluation individualisée et notamment telle qu'elle est souvent pratiquée avec les animateurs stagiaires CDV, ou dans le cadre des formations professionnelles de type Fonds Social Européen, « le résultat final de l'évaluation et des dispositifs connexes est principalement la déstructuration en profondeur de la confiance, du vivre-ensemble et de la solidarité » (43).

À travers ses différentes grilles, ses critères objectifs, sa méthodologie, l'évaluation pratiquée dans le cadre des CDV ne s'inscrit

pas en rupture avec la logique dominante, mais participe bien à son renforcement. Incapables de trouver ou d'assumer une différence dans l'appréhension de la notion même d'évaluation, les pratiques évaluatives du monde de l'animation sont les suppôts efficaces de la logique managériale et rentable du capitalisme contemporain. Certains organisateurs de séjours se gargarisent même de détenir une norme ISO dans l'organisation de leur séjour comme si le seul moyen de démontrer l'intérêt et la qualité des CDV résidait dans la certification et la soumission à des normes visant à la qualité totale. Comme le signalait encore Christophe Dejours, la qualité totale n'est que pure chimère qui participe de la production de souffrance chez les individus sommés de la mettre en oeuvre.

De plus, il n'est pas inutile de se rappeler que lorsque l'usine AZF explosa, celle-ci possédait ses labels ISO et des certifications en tout genre... La qualité totale est rigoureusement inatteignable et absolument pas souhaitable dans

les CDV si l'on considère qu'il s'agit de vivre avec des enfants et non de produire de l'activité ou de produire des relations normées, comportementalisées.

La qualité, dans les CDV, ne peut résider que dans les relations que les individus vont tisser et cette qualité n'est pas directement évaluable mais relève fondamentalement de l'éprouvé, du senti, de l'appréciation subjective et singulière des individus. Comme le signale Jacques Ardoino, « il convient de se souvenir que des domaines comme ceux de l'éducation, de la formation, de l'accompagnement social constituent à tout jamais des terrains cliniques, donc particuliers et singuliers, où l'appropriation ou la réappropriation des vérités reconnues repose sur la possibilité de les éprouver ou de les ressentir. [...] L'évaluation dans sa prétention à articuler le subjectif, l'intersubjectif et l'objectif est forcément multiréférentielle et non homogène d'un service à un autre. L'idée philosophique de la qualité, non réduite à un squelette de normes, est du domaine du vivant, de l'incarné, du pluriel et de l'hétérogénéité » (44).

Plus précisément encore, l'évaluation en CDV ne peut reposer sur des dispositifs fabriqués de toutes pièces pour l'occasion, mais s'inscrit nécessairement dans l'observation, l'écoute, l'attention à l'autre qui font que l'évaluation faite par une équipe est en réalité constante sans que l'on ait besoin d'ajouter des dispositifs contraignants. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'il n'y a rien à faire, rien à analyser, rien à penser ou observer, mais bien plutôt dans une perspective radicalement différente. De façon parallèle à l'évaluation qui devrait avoir lieu dans le monde de la recherche en lieu et place de la quantophrénie et en défendant l'idée que les animateurs sont des pédagogues chercheurs, ils « se devraient d'être conscients de leurs implications, de leurs projets, de leurs itinéraires et les rendre les plus transparents possibles dans un processus ininterrompu de clarification et d'autoréflexion. Qu'une équipe ou certains de ses membres éprouvent la nécessité de faire le point, de réévaluer la recherche, de procéder à des bilans, de préciser les objectifs, de comprendre les démarches suivies, d'interpréter les conflits d'interprétations et d'appréciations qui peuvent les traverser, il n'y a là rien que de très normal et banal dans une perspective d'institution d'un espace public démocratique d'argumentation et de contre-argumentation contradictoires » (45).

Cette perspective est ainsi celle que peut suivre une équipe lors de ses réunions préparatoires, quotidiennes où il s'agit bien d'échanger contradictoirement, d'analyser les positionnements de chacun, de mettre à jour les perspectives et modes de penser, les partis pris pédagogiques dans une visée de projection, d'élucidation et de révolution pédagogique permanente.

Le CDV doit être éducatif, ce n'est pas une garderie

En définitive, tous ces poncifs que nous nous sommes attachés à critiquer renvoient tous à une même logique : formaliser, didactiser

et rentabiliser un temps de vacances pour qu'il produise des effets utiles à l'être en devenir qu'est l'enfant. Même s'il est tentant de détourner ces activités, dont le jeu, où les enfants s'impliquent volontairement vers d'autres fins, il y a un risque inhérent : elles ne seront plus qu'un travail supplémentaire et on ne sera jamais sûr si ces exercices « ludiques » porteront réellement leurs fruits. La possibilité de créer un « espace potentiel » sera d'autant plus réduite. En restant dans cette perspective rationnelle de l'apprentissage, que l'on retrouve dans la pédagogie par objectifs, on oublie le caractère tacite, incident, involontaire parfois inconscient des apprentissages que nous possédons. Il faut se rendre à l'évidence, et Schugurensky (46) nous y invite, la part des savoirs acquis en situation « officielle » - dite formelle comme l'école et les autres institutions résolument et socialement éducatives - ne représente que la partie émergée de l'iceberg de nos savoirs (47).

Dès lors, que peut-on opposer face à cette machine bureaucratique qui nous conditionne dans un modèle proche de la forme scolaire ? Plutôt que de proposer des situations objectivement didactiques décrites grâce à une méthodologie de projet rigoureuse, peut-on proposer de vivre des expériences qui ne seraient pas anticipées ni planifiées ? Comme le disait Deligny : « le centre devrait être une petite usine à imprévus ». Face à des considérations normalisées, peut-on accueillir les enfants avec leurs individualités, leurs richesses et leurs différences grâce à une sensibilité, une spontanéité, une disponibilité à l'autre, sa subjectivité ? Incidemment, nous quittons l'animateur techniciste, gestionnaire de projet-programmatique pour un animateur « créateur de

circonstances », rôle que nous empruntons - encore - à Deligny. Il serait impliqué, prêt à être affecté, altéré, dans l'acception de l'altérité ; pleinement et sereinement présent, une présence proche ouverte à l'incertitude. Elle consiste à « ne pas savoir pour l'autre, ne pas penser pour l'autre [...] sans prétendre savoir ce qui est bon pour lui » (48), mais plutôt à « faire avec » l'autre en abandonnant la « toute puissance » du sachant. Comme le suggère Roland Gori, « restaurer le pouvoir du mythe, de la parole poétique, du discours tragique, de l'énigme, de l'hétérogène, de l'inachevé, de l'imprévisible, face à l'empire des normes et à la tyrannie de la raison instrumentale, ce n'est rien de moins que faire l'éloge de l'amour et de l'amitié dont nous savons, depuis Aristote et La Boétie, qu'ils sont les objections les plus assurées à la servitude volontaire » (49).

- 1 Voir MARCUSE Herbert, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris, Minuit, 1968.
- 2 CASTORIADIS Cornelius, *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*, Paris, Seuil, 1996.
- 3 DEJOURS Christophe, « Préface », in Marion Peyre (sous la direction de), *Le Livre noir de l'animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 8.
- 4 GORI Roland, « Les industries de la culture ont-elle prospéré sur l'échec de l'éducation populaire ? » in Collectif, *Éducation populaire, une utopie d'avenir*, Paris, Les Liens qui Libèrent/Cassandra/Hors Champ, 2012, p. 125.
- 5 BONVARLET Soizic, « Walter Benjamin, ou la possibilité de ne pas trahir l'enfance », in *Variations*, n° 8, (« Subjectivités libres et critique de la répression »), Lyon, Parangon, automne 2006, p. 50.
- 6 ARDOINO Jacques, *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Bordas, 1977, p. 253.
- 7 Pour une critique de la pédagogie nouvelle et de la pédagogie des besoins, voir Bernard CHARLOT, *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977.
- 8 Voir sur ce point, Yann DIENER, *On agite un enfant. L'État, les psychothérapeutes et les psychotropes*, Paris, La Fabrique, 2011.
- 9 Voir sur ce point, Jean HOUSSAYE, « Le centre de loisirs et de vacances prisonnier de la forme scolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 125, 1998, pp. 95-107.
- 10 Voir Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, Paris, Gallimard, 1996.
- 11 Voir Max HORKHEIMER et Theodor W. ADORNO, *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, Paris, Gallimard, 1974.
- 12 CHOBEAUX François, « Jeu et éducation nouvelle », in *VEN* : n° 497, 2000, pp. 24-26.
- 13 Pour la critique, on se reportera à la partie dédiée aux « thèmes ». Pour les exemples, les forums en recèlent tout comme les certifications d'animateurs professionnels.
- 14 Pour sa critique, voir *infra*.
- 15 Dans l'ouvrage collectif dirigé par Georges Bertier (sous la direction de), *La colonie de vacances éducative*, Paris, ESF, 1942. Celui-ci était cofondateur des éclaireurs de France et directeur de l'école des Roches, première école nouvelle française. André Lefèvre est aussi à l'origine du premier stage organisé par Gisèle de Failly en 1937.
- 16 ROUCOUS Nathalie, « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, 2010, pp. 205-220.
- 17 CAILLOIS Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, pp. 42-43.
- 18 HUIZINGA Johan, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1988, p. 58.
- 19 Le document fourni aux organismes de formation par la DJEPVA à propos de la « prévention des conduites addictives et animation » (2012) nous en donnent encore des exemples récents.
- 20 Ces quelques phrases ne résumeront pas entièrement la complexité des relations entre jeu et éducation analysée par Gilles Brougère, *Jeu et éducation*. Paris, L'Harmattan, 1995.
- 21 BLOCH Marc-André, *Philosophie de l'Éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1968.
- 22 CLAPAREDE Edouard, *L'école sur mesure*, Genève, Delachaux & Niestlé, 1953, p. 16.
- 23 DOWNS Laura Lee, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.
- 24 WINNICOTT Donald, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.
- 25 HOUSSAYE Jean, « Le centre de loisirs et de vacances prisonnier de la forme scolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, op. cit., p. 104.
- 26 Voir le dossier de la revue *Empan*, n° 45 de 2002.
- 27 BELISSON Christian, « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation », in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs. Recherches*, Vigneux, Matrice, 2007, pp. 227-237.

- 28 BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005.
- 29 ARDOINO Jacques, « Pédagogie du projet ou projet éducatif » in *Pour*, n° 94, mars-avril 1994, pp. 5-13.
- 30 PESCE Sébastien, « La colo provisoire », in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs. Recherches*, op. cit., pp. 137-172.
- 31 ROSSET Pierre, « Saturne pédagogue. L'autorité du Projet » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Accueils collectifs de mineurs. Recherches*, Vigneux, Matrice, 2012, pp. 54-81.
- 32 CHAVAROCHE Bertrand, « L'intimité de la vie collective », in *Les Cahiers de l'animation*, n° 13, 1996, p. 39.
- 33 BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, op. cit., p. 297.
- 34 LEBON Francis, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 208-217.
- 35 *Ibid.*, p. 216.
- 36 ARDOINO Jacques, « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet », in *Éducation permanente*, n° 87, 1987, pp. 102-104.
- 37 BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, op. cit., pp. 327-330.
- 38 BUSY Jean-Gabriel, « Projets : Entraînements, contradictions ou ruptures ? » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Accueils collectifs de mineurs. Recherches*, op. cit., pp. 32-53.
- 39 HOUSSAYE, Deligny, *éducateur de l'extrême*, Ramonville Saint Agne, Érès, 1998, p. 20.
- 40 *Ibidem*, p. 91.
- 41 *Ibid.* p. 87.
- 42 CHATELET Gilles, *Vivre et penser comme des porcs. De l'incitation à l'envie et à l'ennui dans les démocraties-marchés*, Paris, Gallimard, 2000.
- 43 DEJOURS Christophe, « Aliénation et clinique du travail », in *Actuel Marx*, n° 39, (« Nouvelles aliénations »), Paris, PUF, 2006, p. 134.
- 44 LADSOUIS Jacques, « Oui à l'évaluation, non à la démarche qualité. Entretien avec Jacques Ardoino », in *VST*, n° 92, 2006, p. 45.
- 45 BROHM Jean-Marie, « Les (im)postures de la recherche. Notes critiques pour une analyse de la recherche institutionnalisée », in *Présentaine*, n° 2/3, (« L'Intellectuel dans la cité »), Montpellier, 1994, p. 130.
- 46 SCHUGURENSKY Daniel, « "Vingt mille lieues sous les mers". Les quatre défis de l'apprentissage informel », in *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, pp. 13-27.
- 47 Voir Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- 48 LIBOIS Joëlle et HEIMGARTNER Patricia, *L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue*, Genève, Éditions les, à paraître.
- 49 GORI Roland, « Les industries de la culture ont-elle prospéré sur l'échec de l'éducation populaire ? » in *Collectif, Education populaire, une utopie d'avenir*, op. cit., pp. 127-128.

Être animateur, animatrice : une action politique

Le texte qui suit, reprend une série de réflexions issues d'un groupe de travail constitué du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), du Centre de Formation d'Animateurs (CFA) et des CEMEA. Ce groupe, composé de formateurs et animé par le Centre Socialiste d'Éducation Permanente (CESEP), a mis en exergue l'importance du métier d'animateur à la fois dans sa perspective historique, mais aussi dans son développement méthodologique puisque largement inspiré par le secteur de l'Éducation Permanente (EP).

Le texte qui suit, reprend une série de réflexions issues d'un groupe de travail constitué du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), du Centre de Formation d'Animateurs (CFA) et des CEMEA. Ce groupe, composé de

formateurs et animé par le Centre Socialiste d'Éducation Permanente (CESEP), a mis en exergue l'importance du métier d'animateur à la fois dans sa perspective historique, mais aussi dans son développement méthodologique puisque largement inspiré par le secteur de l'Éducation Permanente (EP).

Face à un environnement faisant la part de plus en plus belle au dispositif scolaire, il paraissait important pour ce groupe de mettre en avant l'apport considérable des divers dispositifs de formation se revendiquant de l'EP dans l'émancipation des classes populaires et dans la démocratisation de l'accès à la culture et aux loisirs.

Les conquêtes sociales de la fin 19ème siècle jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale ont contribué à la naissance d'un champ d'action nouveau appelé communément aujourd'hui « socioculturel » en mettant en avant une figure centrale, celle de l'animateur, l'animatrice.

L'évolution de la société et des besoins de la population, notamment en matière d'éducation à la citoyenneté, a favorisé la croissance du champ socioculturel et sa professionnalisation.

Les CEMEA depuis leurs origines ont participé pleinement à cette dynamique au travers notamment des dispositifs de formations mis en oeuvre au fil du temps.

Comme toutes les organisations reconnues en cette matière par la Fédération Wallonie- Bruxelles, ces formations ont pour mission essentielle l'éducation permanente du public et pour finalité la démocratie culturelle.

Ainsi, l'Éducation Permanente est à la fois la mission pour laquelle des organisations sont soutenues par les pouvoirs publics et la méthode utilisée par les opérateurs de formation pour former des animateurs. Reposant à l'origine principalement sur le volontariat, le secteur est devenu un pourvoyeur d'emplois conjuguant à la fois des acteurs professionnels et des volontaires.

Mais comme tout gisement d'emplois émergent, le secteur socioculturel et le métier d'animateur ont suscité l'intérêt d'autres opérateurs de formation et en particulier ceux issus du monde scolaire.

Par ailleurs, à l'initiative du Conseil de l'Europe et dans un but de transparence des qualifications, de valorisation des acquis d'apprentissages et d'employabilité, et de mobilité des travailleurs, l'ensemble des pays européens s'est engagé dans l'élaboration de systèmes référentiels davantage compatibles entre eux. Ceux-ci sont basés sur l'approche par compétences et chacun des niveaux de pouvoir concerné a entrepris d'élaborer des « référentiels métier » détaillant les différentes compétences pour chacun des métiers ainsi que des référentiels de formation. La formation pourrait ainsi se résumer à une somme de particules élémentaires nommées « Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) » capitalisables indépendamment les unes des autres. Ce qui semble concevable pour des métiers essentiellement techniques paraît problématique quand il s'agit d'activités impliquant des personnes et des groupes en projet.

Ici, il ne s'agit plus d'actes indépendants les uns des autres, mais de leur conjugaison en fonction de dynamiques humaines toujours différentes.

Ce processus en cours aura, s'il n'est pas adapté à ces dynamiques, des conséquences négatives sur la préparation aux réalités du métier d'animateur, dont certaines peuvent se résumer comme suit :

" La perte d'une vision globale de l'animation, d'une vision politique au profit d'une vision segmentée et technique.

" L'absence potentielle pour les participants d'une capacité à lire les phénomènes de groupe se déroulant en formation, éléments pourtant inhérents et qui sont mobilisateurs sur un terrain pratique pour comprendre, entre autres, le sens de l'action en particulier lorsqu'ils s'interrogeront sur ce que recouvrent les vacances et plus largement les loisirs.

" Une vision a priori dichotomique de certaines réalités, comme si à chaque situation problème correspondait une solution, alors que l'existence s'inscrit dans des compréhensions multiples.

" Enfin, et cette question n'est pas des moindres, lorsqu'une pratique en « Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) » se généralise et devient une pratique étalon, qu'en est-il de la transmission des valeurs, qui ne peuvent prendre sens, sauf à les nommer, que dans une continuité d'une pratique éducative ?

Ainsi, d'un démantèlement des processus intégrés de formation, il résulterait non seulement une moindre adéquation entre les qualifications des animateurs et les missions qui leur sont confiées, mais aussi à terme, une dérive des pratiques par rapport aux finalités du secteur socioculturel et des associations qui le composent.

Il est indispensable d'attirer l'attention des opérateurs et des institutions compétentes dans la formation d'animateurs sur le lien indissociable à préserver entre la formation des animateurs, les méthodes de l'Éducation Permanente, sa philosophie et celles des associations qui la mettent en oeuvre.

Les dispositifs déployés sont construits sur un fond historique éprouvé : élaborés à partir des besoins du terrain et avec les publics concernés et donc en constante articulation aux évolutions sociétales.

L'impact des formations sur les participants et la reconnaissance qu'ils reçoivent dans les milieux professionnels où ils agissent, confirment la pertinence de l'action.

L'identité professionnelle du secteur n'est pas liée à une histoire révolue, portée par quelques militants nostalgiques vaguement gauchisants coupés des réalités actuelles. Les pratiques éducatives présentées et largement inspirées de l'Éducation Permanente répondent encore/aussi aux enjeux contemporains.

Face aux politiques d'austérité orchestrées par l'ensemble des gouvernements européens qui peu à peu mettent à mal les acquis sociaux issus des combats menés par les générations antérieures ; face à la puissance des groupes financiers internationaux qui aboutit à un effritement du rôle de l'État, nous assistons à une organisation sociale où le fossé entre riches et pauvres n'a jamais été aussi grand et où le nombre d'exclus (les sans... emploi, domicile, papiers...) est en croissance constante. Ce paysage, qui a priori ne devrait pas s'améliorer notablement dans les prochaines années, invite d'urgence à imaginer et/ou à valoriser des pratiques sociales et éducatives qui tentent de replacer l'individu, la personne au centre des préoccupations en lui permettant de (re)devenir acteur dans l'espace public.

L'enjeu du secteur de l'animation est bien de cet ordre, former des jeunes et des adultes qui dans leur travail quotidien, interrogent, comprennent et agissent, seuls et collectivement, en vue de transformer la société. L'égalité, la justice, la solidarité, l'émancipation individuelle et collective, la liberté, la mixité et l'ouverture à l'altérité sont un ensemble de valeurs qui traversent les pratiques de formation à l'animation.

La préoccupation pour les plus défavorisés, les exclus, les laissés-pour-compte est une réalité largement partagée dans le monde des organisations de jeunesse, de l'Éducation Permanente et aussi des pouvoirs publics tant auprès des publics accueillis dans les dispositifs de formation qu'auprès des bénéficiaires. Cette préoccupation ne s'inscrit pas dans l'élaboration de réponses individuelles, mais dans une construction d'identités collectives capables de prendre place dans la société.

La conscientisation politique au sens originel du terme, participer à la gestion de la cité, est au coeur des pratiques. Il s'agit moins de former des techniciens pouvant oeuvrer dans une multitude de terrains (des niches d'emploi !) que de former des acteurs qui participent au développement d'une société plus juste et égalitaire.

L'école ne peut à elle seule garantir d'être le relais des aspirations citoyennes. L'Éducation Permanente, par son histoire née de la préoccupation de lutter contre les inégalités sociales et de favoriser l'éducation tout au long de la vie, demeure un champ/un acteur incontournable du monde de l'animation.

Ses méthodes, largement inspirées des courants pédagogiques novateurs tels ceux de Freinet, de Montessori ou l'Éducation Nouvelle, ont jeté les bases d'une pratique qui se veut toujours appelée à être source de transformation sociale pour des générations de jeunes et d'adultes.

Aujourd'hui, le champ de l'Éducation Permanente ne peut être cantonné à une pratique anecdotique, loin derrière l'école - institution étalon -, dépourvue d'assise méthodologique cohérente et coupée des réalités sociales. Son histoire démontre à suffisance l'importance de la contribution à la professionnalisation de ce secteur. Elle est une force de transformation, un réel contre-pouvoir portée par une liberté critique et engagée qui lui est singulière. C'est en cela que les pratiques forgées depuis de nombreuses années sont encore largement d'actualité aujourd'hui.

Il faut encore souligner l'intérêt de soutenir et de développer une pratique de l'animation qui revendique le maintien des orientations originaires de l'Éducation Permanente et son argumentation telle qu'exposée jusqu'à présent. Le secteur a construit tout au long de son histoire une définition reprenant les spécificités de sa pédagogie et ses caractéristiques institutionnelles.

Il semble important que les structures de formation soient reconnues, qu'elles ouvrent la possibilité d'une certification, et qu'elles puissent justifier la présence d'une filière particulière pour y devenir formateur.

La distinction avec l'institution scolaire ne porte pas simplement sur la liberté d'adhésion de chacun des participants, sur l'absence de programme, mais elle porte pour l'essentiel sur la volonté de l'inscrire dans des projets individuel et collectif, dans la volonté d'hétérogénéité des publics, considérant que tous sont à la fois apprenants et en capacité de maîtrise du dispositif. Le groupe se situe au centre du processus et donc du projet politique qui sous-tend le projet pédagogique. Le participant détient le pouvoir, la puissance d'agir sur le processus avec la perspective d'y développer la même capacité, mais vers l'extérieur.

À la clé, cette question primordiale : y a-t-il possibilité d'éduquer sans la liberté d'adhésion des « s'éduquant » ? Nous ne le pensons pas ! Il faut souligner que l'accès au savoir et à la culture est inséparable de l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire de la prise de pouvoir sur la vie et de la coopération des résistances aux pouvoirs injustes. L'émancipation intellectuelle et expérience politique émancipatrice sont indissociables et que c'est cette simultanéité qui est déterminante : une expérience d'auto-construction collective de pouvoir politique et pédagogique associée à la production d'un savoir singulier et d'une capacité d'action transformatrice.

La formation des animateurs doit être notamment appréhendée comme le développement d'une compétence en critique de la société et d'une capacité d'action transformatrice des conditions qui déterminent les situations réelles de la vie, de leurs rapports sociaux et du changement qui l'accompagne. Dans ce même ordre d'idée, l'accent doit être mis sur une approche critique de la culture et des institutions qui la porte ainsi que sur les capacités d'auto-analyse comme condition de toute expérimentation sociale. Elle mettra l'accent sur l'expression, la production et la création.

En conclusion, l'auto-socio-construction de pouvoirs est inséparable de l'auto-socioconstruction de savoirs et, sans nier le renforcement réciproque, la première semble souvent précéder et être condition de la seconde.

Pour un espace psychique non saturé

« Là où rien n'est à sa place, c'est le désordre. Là où, à la place voulue, il n'y a rien, c'est l'ordre. »
(Bertolt Brecht, Dialogues d'exilés, 1941)

Espace psychique : de quoi s'agit-il ?

« L'espace » dont il est question ici doit être entendu comme une métaphore : l'espace psychique est l'ensemble des phénomènes mentaux comme les pensées, les émotions, la conscience...

« Là où rien n'est à sa place, c'est le désordre. Là où, à la place voulue, il n'y a rien, c'est l'ordre. » (Bertolt Brecht, Dialogues d'exilés, 1941)

Espace psychique : de quoi s'agit-il ?

« L'espace » dont il est question ici doit être entendu comme une métaphore : l'espace psychique est l'ensemble des phénomènes mentaux comme les pensées, les émotions, la conscience.

C'est dans cet espace que s'élabore, se construit et se développe notre rapport au monde. Un espace où se croisent notre monde intérieur fait de pulsions, désirs, fantasmes et le monde extérieur avec ses influences, agressions...

C'est dans cet espace également que les tensions entre ces deux mondes se gèrent.

Lorsque cet espace psychique est saturé, des distorsions (névroses), voire des destructions (psychoses) apparaissent.

Ces mal-être, ces blessures psychiques peuvent dès lors nécessiter d'avoir recours à un suivi spécifique, comme la psychanalyse. Le but de la psychanalyse, écrit Freud, est d'offrir la liberté de se décider pour ceci ou cela. La finalité du travail analytique ne serait-ce pas ce (re-)gain d'espace psychique ?

Pour cela, toujours selon Freud, il s'agit de faciliter les décisions, de gagner du terrain sur ce qui fait symptôme. Le symptôme, qui peut prendre diverses formes (hystérie, obsession, phobie, perversion, paranoïa...) est vu du côté de la demande de l'analysant comme étant ce qui introduit une réduction des possibles dans la vie d'une personne, une limitation de son pouvoir d'agir à la fois sur son monde intérieur et sur le monde qui l'entoure.

Dans la cure analytique, le psychanalyste ne répond pas, ne converse pas avec son patient. Il se met à l'écoute de sa parole, de sa façon particulière d'habiter son monde par le langage. Il s'agit avant tout de respecter l'espace de l'autre, de ne pas y faire intrusion, de ne pas combler les vides ou les manques (par des explications, de la psychologie, de bons conseils, etc.).

Le psychanalyste met ainsi en oeuvre un principe d'hospitalité à cette étrangeté en nous, si difficile d'accès, et qui peut être bien inquiétante.

Une parole trouvée ou retrouvée est un espace de pensée, de liberté de pensée, de liberté de décision par rapport à ce qui était auparavant enkysté dans le symptôme, l'inhibition ou l'angoisse.

Espace et modernité

L'expérience névrotique, voire psychotique, a beaucoup de choses en commun avec ce que notre modernité nous fait vivre. Modernité qui tend à restreindre tout espace d'élaboration. À l'inverse de ce que le cadre psychanalytique

propose, la modernité nous plonge de plus en plus dans un monde unidimensionnel : noir ou blanc, réussite ou échec, maladie ou bonne santé... pas de place pour l'approximation, le questionnement, le tâtonnement.

Ainsi, les discours sur la transparence qui tendent à faire croire que notre expérience est simple, claire, logique, sans équivoques ni ombres. Ainsi, l'obsession de la performance, de la rentabilité, du chiffrable, de l'évaluable par le seul biais du quantitatif : les chiffres parlent d'eux-mêmes, le message est clair et sans ambiguïté.

Ainsi, de nouvelles façons de parler, véritable Novlangue, langage de ce monde unidimensionnel qui gomme toutes les nuances et qui, selon Dana, « porte les stigmates du marketing et de la gestion entrepreneuriale. Le mot gouvernance devenu emblématique de ces mutations s'impose désormais dans le champ de la santé comme dans celui de l'éducation. » Ce qui est perdu dans cette façon de parler des choses, du monde, de nos expériences, c'est sans doute « l'étendue ». L'espace psychique et la capacité de penser représentent bien une étendue, dans laquelle il y a des possibilités de se mouvoir, d'associer un mot à un autre, une idée ou une image à une autre.

« Au lieu de quoi, commente Dana, c'est une langue pleine, sans mobilité, vouée à l'empire grandissant du normatif, qui s'étend peu à peu. » Là où la psychanalyse propose une ouverture, du fait du principe d'une place vide, laissée et d'un espace non saturé, condition fondamentale pour permettre l'élaboration de l'expérience, la modernité pousse vers l'espace plein, saturé, totalement lisible et codifié. Dans cet espace rempli, dédié, chaque chose est à sa place, parfaitement ordonnée par un système de règles, de règlement, un entassement de lois.

Au pari de l'ouverture s'est substituée la fausse réassurance du principe de précaution, de plus en plus souvent invoqué. Atteindre le degré zéro du risque, où tout est à une certaine place, mais sans mouvement, sans mobilité, sans le jeu des équivoques, sans l'étonnement du vivant. Sans la nécessaire prise de risques qui le caractérise, justement, ce vivant.

Notons encore au passage cette fréquente confusion entre « cadre » et « ordre ». Un cadre, de formation notamment, ce n'est pas un entassement de règles, ce n'est pas l'application stricte d'un règlement. Le cadre va de pair avec une éthique, il est porteur de valeurs. Un cadre peut être rigoureux, mais il reste vivant et souple, il tient compte de l'ici et maintenant, des personnes qui l'investissent...

À l'inverse, l'ordre classificatoire, l'entassement de règlements et leur stricte application traduisent souvent une absence de théorie, de vision du monde. Ce qui risque de dominer, dans un tel système, c'est une nouvelle fois, l'interdit de pensée : rien ne doit bouger, donc rien ne peut être remis en question !

Il nous faut donc résister à cette tendance dominante actuelle, qui va à l'opposé de tout humanisme. Cette vague déferlante qui détruit les espaces de pensée, de dialogue, de saine conflictualisation entre des acteurs qui ne partageraient pas les mêmes vues. Ce mouvement vers la normalisation, l'extension des procédures qui, parti du monde marchand et du marketing dans une perspective de rentabilité et de profit, tend à coloniser les champs de la psychiatrie, de la santé, de l'éducation... bref, celui des relations sociales.

Espace et apprentissage

Si l'on considère, comme explicité précédemment, que c'est dans l'espace psychique que s'élabore, se construit et se développe notre rapport au monde, il ne faut pas perdre de vue que celui-ci est fortement et constamment influencé par nos expériences de vie et nos apprentissages : non seulement à travers les contenus de ces apprentissages (les savoirs, savoir-faire, savoir-être), mais également dans les modalités mises en oeuvre pour nous « faire apprendre ».

Les modalités de l'acte d'apprendre, de la relation d'apprentissage et de formation, peuvent être classifiées selon trois grands modèles. Chacun de ces modèles vise à répondre à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » et induit une manière d'envisager la relation avec l'apprenant, par conséquent avec la manière pour lui de « remplir » son espace psychique.

Le modèle de l'empreinte : « La connaissance se transmet ». L'espace est rempli par les savoirs de l'autre.

C'est le modèle le plus ancien et le plus présent encore dans les discours et les pratiques pédagogiques actuelles. Il postule que l'acte d'apprendre est une appropriation de connaissances et qu'il réside dans l'impression des perceptions dans le cerveau de l'apprenant. Ce qui compte, c'est l'exposé clair du message par le formateur et ce qui est demandé à l'apprenant, c'est d'écouter et d'enregistrer. Le processus d'apprentissage est alors pensé dans un schéma « émetteur-récepteur » et l'action du formateur consiste à transmettre son propre savoir à l'ignorant ; c'est lui qui forme l'autre par la qualité de son exposé (cours magistral, conférence...). L'espace de pensée de l'apprenant est « rempli » par les contenus amenés par le formateur, il n'y a pas de place pour le questionnement, l'élaboration... Ce qui explique le succès de ce modèle d'apprentissage dans notre société moderne à visée unidimensionnelle !

Le modèle du conditionnement : « Apprendre, c'est exécuter et répéter ». L'espace est rempli par les savoir-faire de l'autre.

Ce modèle est centré sur les observables de l'acte d'apprendre. La théorie qui fonde cette conception est celle du conditionnement (behaviorisme) dont les principaux chercheurs sont le physiologiste Pavlov (1849-1931) et le psychologue Skinner (1904-1990). L'acte d'apprendre est la reproduction d'un modèle, le modèle pouvant être les personnes qui réussissent, des façons de faire éprouvées et concluantes, des normes considérées comme indiscutables, des règles à respecter, etc. Ce qui compte, c'est la structuration des tâches et ce qui est demandé à l'apprenant, c'est d'imiter, de répéter : on remplit son espace psychique de procédures, de dispositifs performants... L'organisation du programme joue un rôle primordial, en conditionnant la personne par des exercices répétés. Ce modèle est à l'origine de ce qu'on appelle « la pédagogie par objectifs », qui répond de fait parfaitement à l'obsession de la performance de notre monde moderne !

Le modèle de la construction : « Apprendre, c'est chercher et résoudre ». Non seulement l'espace n'est pas rempli par l'autre, mais en plus il peut rester du vide.

Ce modèle a pris le contre-pied du modèle précédent et centré son éclairage sur l'activité mentale et non comportementale de la personne, en prenant appui sur des recherches de psychologues comme Jean Piaget (1896-1980) ou Lev Vygotsky (1896-1934). L'acte d'apprendre est une auto-transformation, une production de savoirs et de compétences. Ce qui compte, c'est l'ensemble des problèmes que devra résoudre la personne et l'activité de réflexion menée à ces occasions. Ce qui est demandé à l'apprenant, ce sont d'une part une remise en cause, d'autre part des capacités d'analyse. La confrontation entre pairs est essentielle, pour faire évoluer les pratiques, car seules les personnes peuvent se former elles-mêmes.

Ce modèle fait référence au courant de l'Éducation Nouvelle, aux méthodes d'éducation active qui guident l'action des CEMEA.

Et l'on peut comprendre, au vu de ce qui précède, à quel point notre action est marginalisée dans notre société moderne de rentabilité, d'application de procédures.

Laisser un vide

Les méthodes d'éducation active ne sont pas des techniques d'endoctrinement. Elles s'appuient sur des espaces-temps qui font jouer l'expérience individuelle et collective. Les participants peuvent y vivre la circulation entre les espaces et les activités instituées par l'équipe de formation, comme des soutiens et des relances de leur activité de pensée.

Il s'agit ainsi de lutter contre l'interdit de pensée.

Aux CEMEA, en effet, nous ne nous positionnons pas et nous n'agissons pas comme détenteurs de toutes les réponses à transmettre aux participants pour qu'ils les intègrent. Nous ne « coachons » pas les personnes par des exercices répétitifs programmés, jusqu'à ce qu'elles arrivent à un résultat déterminé.

Nous mettons les participants face à des situations problèmes (pouvant prendre la forme de travaux de groupe, réflexion individuelle, jeux de rôles, étude de cas, etc.) qui suscitent la prise de recul par rapport à la pratique, la remise en question, la recherche de réponses par les personnes elles-mêmes pour ce qu'elles vivent dans leur vie personnelle et professionnelle. Le travail du formateur ou de la formatrice consiste alors à organiser les situations problèmes qui visent à générer les apprentissages et à développer l'autonomie de l'apprenant en l'amenant à prendre conscience de ses ressources et à exploiter les ressources mises à sa disposition pour résoudre le problème.

Il y a un espace vide : personne ne définit pour le participant ce qu'est SON expérience, ni LA bonne expérience, en rupture avec les habitudes scolaires ou d'apprentissage des participants.

Laisser du vide, c'est alors inciter à la recherche plutôt que donner les réponses aux questions posées, c'est faire anticiper les conséquences d'une décision plutôt que les énoncer. C'est aussi développer l'autoévaluation plutôt que l'évaluation extérieure, aider à expliciter un raisonnement plutôt que de le faire pour la personne...

C'est mettre en place des espaces d'expression... où la parole est libérée, favorisée, suscitée. Où il n'y a pas d'attente particulière, pas de projection sur ce qui devrait être dit. C'est attendre celui qui a quelque chose à exprimer, sans précipitation, permettre aux silences d'exister, laisser le temps aux paroles d'être entendues... C'est permettre des espaces où les conflits ne sont pas éludés : intrapsychiques ou interpersonnels ou de vie collective.

Laisser du vide, c'est alors lutter contre les effets pervers de la modernité, du rentable et du dédié. C'est désaliéner.

Sources :

DANA G. (2010) Quelle politique pour la folie ? Le suspense de Freud, Paris, Stock.

FREUD S. (2010) Le Moi et le Ça (1923) in Essais de Psychanalyse, Payot.

MARTIN J-P. & SAVARY E. (1996) Formateur d'adultes - Exercer au quotidien, Éditions de la Chronique Sociale.

PIAGET J. (1988) De la pédagogie, Éditions Odile Jacob.

Mobilité des femmes : enjeu spatial, enjeu social

Entretien avec Marie Gilow, au sujet de son mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master Complémentaire en Urbanisme et Aménagement du Territoire, École Polytechnique de Bruxelles - août 2014...

Entretien avec Marie Gilow, au sujet de son mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master Complémentaire en Urbanisme et Aménagement du Territoire, École Polytechnique de Bruxelles - août 2014...

CEMEA : Ton mémoire s'intitule « Mobilité des femmes et sentiment d'insécurité en milieu urbain bruxellois : enjeu spatial, enjeu social ». Qu'est-ce qui t'a amenée à choisir cette thématique ?

Marie Gilow : Au départ, je n'étais pas partie d'une perspective de genre. La thématique qui m'intéressait, c'était le lien entre mobilité et exclusion sociale. C'est en faisant des recherches pour délimiter davantage mon sujet et en menant mes entretiens, que je me suis rendu compte que les femmes constituaient un groupe d'usagères particulier et souvent défavorisé en terme de mobilité, et ce pour plein de raisons. Elles sont, dans les faits, des personnes à mobilité réduite.

C : C'est un peu choquant de présenter les femmes comme ça...

MG : Oui, je sais. Mais ce sont davantage les femmes qui accompagnent les jeunes enfants, elles se déplacent par conséquent plus souvent avec des poussettes et c'est un vrai challenge. Elles sont aussi plus soumises à des tâches domestiques dans le partage traditionnel des rôles : les femmes ont donc des chaînes de déplacement plus complexes que les hommes. Elles vont non seulement au travail, mais elles vont à l'école, faire les courses, conduire les enfants... Ce sont toutes ces tâches qui s'ajoutent à leur emploi du temps qui compliquent leurs déplacements en ville. Un autre élément est que les femmes sont souvent aussi plus pauvres que les hommes. Beaucoup de femmes n'ont pas les moyens d'avoir leur propre véhicule. Et quand il y a un véhicule pour le couple, ce n'est généralement pas la femme qui le conduit. Elles sont ainsi surreprésentées dans les transports en commun. En d'autres termes, les femmes ont plus d'exigences en terme de mobilité ou de déplacement, tout en n'ayant moins de possibilités de choisir leurs modes de transport ! Ça a été un de mes premiers constats : la mobilité n'est pas du tout neutre, la mobilité est genrée et on n'y pense pas forcément. Un autre aspect de ce caractère genré de la mobilité, c'est la manière des hommes et des femmes de se sentir et d'interagir dans l'espace public. Les statistiques montrent que les femmes se sentent beaucoup plus en insécurité dans l'espace public que les hommes. Ce qui m'a intéressée alors, c'est de mesurer l'impact, éventuellement limitant, de cette peur sur la mobilité des femmes, sur leur manière d'investir l'espace public.

C : Tu fais une distinction dans ton mémoire entre l'insécurité et le sentiment d'insécurité. Est-ce que tu peux développer l'un et l'autre concept ?

MG : Ce n'est pas du tout facile de faire cette distinction. Statistiquement, il y a un décalage entre le sentiment d'insécurité des femmes dans l'espace public et les agressions qu'elles subissent. Les études criminologiques montrent ainsi que les hommes sont plus souvent l'objet d'agressions physiques dans la rue que les femmes. Ce sont donc deux phénomènes différents : la violence réelle contre les femmes dans l'espace public et le sentiment d'insécurité qu'elles éprouvent. Mais les femmes sont l'objet d'un type de violence particulier, qui les vise en tant que femmes : le harcèlement de rue. C'est une violence qui n'apparaît pas dans les statistiques criminologiques, parce qu'une femme qui se fait attoucher, qui se prend une remarque désagréable ou insultante, qui subit des regards ou gestes déplacés, ne va pas forcément aller le déclarer à la police. Par conséquent, ce sont des agressions, réelles, qui n'apparaissent pas dans les statistiques, mais qui sont par contre essentielles pour expliquer ce sentiment d'insécurité des femmes. Plusieurs travaux ont été menés qui démontrent que le harcèlement de rue constitue une forme de rappel à l'ordre des hommes envers les femmes. Tout le côté pernicieux de ces agressions, c'est que la femme ne sait pas jusqu'où elles vont aller.

C : Par exemple, ça commence « juste » par se faire siffler dans la rue, mais si la femme réagit, elle ne peut pas savoir comment cela va tourner ? Elle ne peut pas anticiper ?

MG : J'ai senti pendant mes entretiens que cela met les femmes vraiment dans une situation très inconfortable et génère un sentiment d'impuissance, parce qu'elles ne savent pas comment réagir. Ce n'est pas une « vraie » agression, contre laquelle on peut se défendre physiquement, mais cela suscite de la gêne, un malaise. J'ai senti également une réticence à dénoncer ce type d'agressions, alors que l'impact sur les femmes est évident. Elles ont l'impression d'être prises au piège. Un sociologue, Erving Goffman, parle d'un contrat tacite qui lie hommes et femmes sur les rôles qu'ils ont à jouer dans l'espace public et qui attribue un rôle inférieur à la femme (puisqu'elle subit et qu'elle ne se défend pas). Contrat qui permet de maintenir un certain ordre social. Parce que c'est comme cela que ça se passe et doit se passer et que chacun, aussi bien la femme que l'homme, le dominant que la dominée, en jouant son rôle, maintient l'ordre et contrôle la situation, d'une certaine manière. Répondre de manière agressive à un harcèlement de rue, cela signifie rompre ce contrat tacite.

C : Et c'est là qu'il y a un risque de faire glisser une situation prévisible vers quelque chose de chaotique, qui va sortir du structurel et devenir potentiellement dangereux...

MG : Absolument. Le contrat est rompu, on va vers l'inconnu.

C : C'est ce qu'on appelle des assignations, quand à un moment on se sent, en tant qu'homme ou en tant que femme, obligé-e de répondre aux attentes qui pèsent sur nous. On est assigné-e dans un rôle, dans un comportement, enfermé-e l'un et l'autre, l'un par l'autre. Et bouger, sortir d'une assignation, cela fait forcément bouger l'autre ... Ça peut le faire sortir de ses assignations comme les renforcer...

MG : Et c'est ce qui fait peur justement. C'est ce qui explique que les femmes préfèrent faire profil bas et ne pas réagir. Mais pour revenir au harcèlement de rue, je pense qu'il est vraiment à considérer comme un phénomène à part jouant dans le sentiment d'insécurité des femmes, qui est une notion plus large que cela. Si on voit le sentiment d'insécurité comme ayant plusieurs dimensions spatiales, l'espace public est une scène où se déroulent des interactions entre les gens, mais c'est aussi un cadre matériel qui peut générer des sensations. Une sensation de peur, notamment. Pendant mes entretiens, je montrais des images pour faire réagir les femmes, pour leur faire prendre conscience de la part liée à la notion d'espace dans leur sentiment d'insécurité. Un qualificatif qui est revenu souvent était que l'image faisait « scène de crime ». Cette référence à un imaginaire collectif, fantasmé, affecte la manière dont les femmes vont se sentir dans cet espace et va influencer leur choix de l'investir ou non.

C : Et a contrario, quels seraient les éléments qui pourraient les rassurer ? Comment diminuer ce sentiment d'insécurité ? Quelles pistes, quelles solutions ont-elles elles-mêmes proposées ?

MG : Pour répondre à cela, une autre dimension spatiale à prendre en compte, c'est le mode de partage de l'espace. Qui habite, qui investit l'espace ? Ce facteur influence beaucoup la manière dont l'espace est vécu par les femmes. Par exemple, s'il n'y a que des hommes, c'est généralement vécu comme désagréable, avec le sentiment d'être une intruse, l'objet des regards... La présence féminine va spontanément diminuer cette domination masculine de l'espace et, par conséquent, va faire que les femmes vont se sentir plus à l'aise. Une des femmes à qui je demandais de penser à des espaces qui lui donnent un sentiment de sécurité et plaisir, décrivait des rues où il y a des femmes qui sortent, qui vivent, qui investissent l'espace. Elle évoquait précisément une rue où, quand il fait beau, les femmes sortent des chaises sur le trottoir pour bavarder... Pour elle, passer par cet endroit est alors un moment agréable.

C : Parce qu'il n'y a que des femmes ou parce que c'est un espace mixte ?

MG : Parce qu'il y a des femmes, des enfants... mais elle n'a pas parlé pour autant de l'absence des hommes. Une autre femme me racontait que, quand elle doit traverser un tunnel (les tunnels évoquent pour beaucoup de femmes la peur, le danger, la nécessité de fuite...), elle va écouter les échos des gens qui viennent en face et, si elle identifie

des voix féminines, cela va changer complètement la manière dont elle va appréhender la rencontre. Je dirais donc que les mesures et les aménagements qui privilégient la présence de femmes dans un espace encouragent d'autres femmes à investir cet espace. Une sorte de cercle vertueux. Une femme me disait, par exemple, qu'il faudrait aménager plus de plaines de jeux, qui inviteraient les femmes à accompagner les enfants jouer dehors... Mais cela réduit une nouvelle fois la femme à son rôle maternant !

En Allemagne, depuis les années 1980, l'analyse de l'espace avec le filtre du sentiment d'insécurité des femmes est répandue dans les communes, d'abord pour identifier et cartographier « les lieux d'angoisse », ces points noirs pour les femmes dans la ville, ensuite pour y remédier. Une commune qui mène un programme comme celui-là va concentrer ensuite son action sur un aménagement plus agréable et plus accueillant, quand on sait que ce qui contribue à une ambiance insécurisante pour les femmes, c'est par exemple une mauvaise luminosité, la saleté, un état délabré du mobilier urbain...

C : Mais n'est-ce pas insécurisant pour tout le monde, ça ?

MG : Bien sûr ! Et cette approche spatiale du sentiment d'insécurité des femmes pour améliorer l'aménagement urbain peut être vue de manière très critique ! Parce qu'elle stigmatise les femmes comme peureuses, en excluant la possibilité d'hommes peureux. Et, pour certains féministes, parce qu'elle détourne le problème de l'homme qui exerce la violence, vers la femme qui ressent le sentiment d'insécurité. Pour ma part, je pense que si l'on se focalise seulement sur l'aménagement pour répondre au sentiment d'insécurité des femmes, on risque de se limiter à une approche très symptomatique (modifier un éclairage...), mais aussi très dichotomique des choses, alors que c'est bien plus complexe que cela.

Le sentiment d'insécurité est avant tout un phénomène social, qui naît d'une idée de vulnérabilité que les femmes ont intériorisée et d'une vision de l'homme comme agresseur potentiel. Parce que l'homme est vu comme plus fort, plus agressif, mais surtout parce que l'homme est aussi l'agresseur sexuel potentiel. Je l'ai constaté dans mes interviews, le viol est LA menace qui plane sur les femmes, la pire des violences. Et c'est un crime qui ne peut être exercé que par l'homme, la menace émane directement de son identité masculine. Le sociologue Kenneht F. Ferraro parle « d'effet d'ombre » pour évoquer cette crainte du viol qui imprègne tous les domaines de la vie des femmes. Dès lors, rien que le fait de croiser un homme inconnu peut éveiller cette crainte. A contrario, les autres femmes sont spontanément vues comme rassurantes.

C : Or, les statistiques témoignent que la grande majorité des violences, sexuelles ou autres, à l'encontre des femmes, se déroulent généralement dans l'espace privé, confiné, du couple ou de la famille... Par des conjoints, des connaissances, plus que par un inconnu croisé dans la rue...

MG : C'est la raison pour laquelle je pense qu'il faut vraiment distinguer le harcèlement de rue - et les violences qui en découlent - du sentiment d'insécurité, qui concerne la grande majorité des femmes et qui naît selon moi d'un imaginaire collectif, entretenu, inconscient. Dans la plupart des témoignages que j'ai recueillis, les situations où les femmes se sentaient en insécurité étaient en décalage par rapport aux situations où elles avaient effectivement vécu une agression. Les situations d'agression réelle dans l'espace public se passent en effet plutôt dans des endroits fréquentés, en pleine journée, parfois même alors qu'elles étaient accompagnées. Quant aux conditions qui leur font peur, c'est le noir, la nuit, être seule, les petites ruelles, les coins sombres... ce n'est pas leur quotidien, ce n'est pas leur réalité. L'imaginaire joue donc énormément, les femmes le reconnaissent et elles le disent elles-mêmes : « Je me fais des films »... Elles ont vraiment des difficultés à se libérer de cet imaginaire.

C : Mais parce qu'il ne vient pas de nulle part, cet imaginaire. Il est entretenu, alimenté : par les médias, les faits divers, par la publicité... Par la culpabilisation des victimes aussi, quand malheureusement il y en a, avec des phrases comme « Mais qu'est-ce qu'elle faisait à cette heure-là toute seule ?! »

MG : Et la question du rôle de l'entourage est aussi vraiment très intéressante. On peut dire qu'un entourage trop protecteur devient agresseur, parce qu'il crée un sentiment de peur et d'insécurité en inspirant tout le temps à la femme ce besoin d'être accompagnée, d'être protégée dans l'espace public ! Une de mes témoins m'a raconté qu'un soir, assez tard, elle voulait rentrer chez elle à pied de chez des amis et, alors que c'était une distance qu'elle pouvait tout à fait parcourir en marchant, ceux-ci insistaient lourdement pour qu'elle appelle un taxi, ils ne voulaient absolument pas qu'elle rentre seule. Elle, ça l'a vraiment fâchée et elle est rentrée à pied malgré eux... alors qu'elle avait peur ! Mais elle ne pouvait pas accepter l'idée qu'elle soit contrainte à prendre un taxi au lieu de marcher. L'entourage a peut-être les meilleures intentions en voulant raccompagner ou en appelant un taxi, en disant « tu peux dormir ici »... mais en même temps, il entretient cet imaginaire de dangerosité et renforce le sentiment d'insécurité. C'est la question de la prise de risque : est-ce que c'est une réelle prise de risque ou bien est-ce que c'est un risque fantasmé, voire suggéré ?

Ce qui est intéressant à questionner aussi c'est pourquoi, lorsqu'il y a agression, comme dans le cas du harcèlement de rue, la principale réaction des femmes est la fuite et le renforcement du sentiment d'insécurité. Pourquoi pas la colère, l'agressivité ou la volonté de se battre, de ne pas se laisser faire, de se défendre... ? La réponse de la femme est bien souvent le repli, l'enfermement, la limitation, les restrictions, la culpabilisation, plutôt que l'action, la réaction contre l'agresseur. S'il est évident qu'il y a des identités qui sont imposées tant aux hommes qu'aux femmes et qui leur prescrivent une certaine manière d'agir et de se comporter, l'impact est beaucoup moins limitant sur les hommes que sur les femmes. C'est une évidence quand on évoque le partage de l'espace public. Une autre manière de le dire est que, s'il y a des assignations qui pèsent sur les hommes comme sur les femmes, les effets de ces assignations en terme de discriminations et d'impacts sur le vivre ensemble sont complètement déséquilibrés, au détriment des femmes. Pour appréhender la globalité du phénomène, il faut prendre en considération à la fois sa source (les assignations) et ses effets (les discriminations, le sentiment d'insécurité...).

C : Tu évoquais la question de l'identité : est-ce que dans les interviews que tu as menées, tu as perçu l'influence d'une dimension culturelle de l'espace public, d'un quartier ou de ses occupants, sur le sentiment d'insécurité et le vécu des femmes ?

MG : Ce qui ressort des entretiens, c'est que le sentiment d'insécurité, s'il n'est pas omniprésent à Bruxelles, ne se limite pas à certains quartiers, présumés « chauds » ou dans lesquels il y aurait une surreprésentation de la population maghrébine ou musulmane, par exemple... Certaines femmes faisaient le lien entre l'origine géographique ou culturelle des personnes qui les mettent en insécurité, ou avec certains quartiers culturellement connotés qui seraient du coup perçus comme plus dangereux que d'autres, mais c'est principalement la dimension socioéconomique d'un espace qui influence leur ressenti. Elles vont se sentir moins à l'aise dans un quartier où des gens traînent dans la rue, inoccupés, où c'est délabré, sale... J'ai aussi voulu diversifier un maximum les profils des femmes que j'ai interrogées (origine, nationalité, situation socio-économique...). Cela a certainement joué un rôle dans cette relativisation de la dimension culturelle.

Mais on ne peut nier qu'il y a des cultures où la femme est plus fortement assignée à l'espace domestique et où, par conséquent, les hommes investissent encore davantage l'espace public, avec des quartiers monopolisés dès lors par les hommes. Et quand une femme traverse un de ces endroits, elle peut ressentir un malaise, voire une menace, dans les regards portés sur elle, d'autant plus si son apparence, sa tenue vestimentaire, ne correspond pas aux codes culturels des habitants du quartier. Une des femmes que j'ai interrogées évoquait ce ressenti. Elle est blonde, grande et lorsqu'elle est allée voir des amis à Schaerbeek, ils lui ont déconseillé de rentrer seule le soir : « Toute seule ici après telle heure, tu te ferais remarquer, ce serait dangereux, tu ne passerais pas un bon moment... ». Encore une fois, il y a l'impact réel et supposé de l'environnement, mais il y a aussi les réactions de l'entourage proche, habitant le quartier et portant un regard sur sa dangerosité.

C : On a évoqué tout à l'heure la notion de mobilité, y a-t-il une différence entre la manière de se déplacer des

hommes et des femmes en ville ?

MG : Les femmes se déplacent en couloir, comme dit le géographe Yves Raibaud, elles consomment moins d'espace public que les hommes, qui s'étalent, prennent possession des lieux. Les hommes s'arrêtent dans l'espace, stationnent, tandis que les femmes passent, elles se déplacent d'un point A à un point B. Elles évitent ainsi de paraître accessibles : elles sont toujours occupées. Je me suis intéressée à cette dimension qui touche à la qualité de vie, à la manière dont les femmes se sentent au moment du déplacement. Elles ont tout un tas de comportements, parfois peu visibles, qui visent à donner cette image de non-accessibilité : paraître préoccupée, avoir des écouteurs sur les oreilles, lire, faire semblant de parler ou parler réellement au téléphone... Mais tous ces subterfuges limitent aussi les possibilités que leur offre l'espace public urbain au niveau des activités, des rencontres, des échanges.

Parce que les femmes ont l'impression de devoir se fermer et de regarder leurs pieds plutôt que le ciel pour être en sécurité.

Sources :

GILLOW M. (2014) Mobilité des femmes et sentiment d'insécurité en milieu urbain bruxellois : enjeu spatial, enjeu social, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master complémentaire en Urbanisme et Aménagement du territoire , Ecole Polytechnique de Bruxelles.

Sexualité et espace public

Droits sexuels et reproductifs

Lorsqu'on parle de sexualité, on ne parle pas que de « nature ». Déjà avant sa naissance, l'être humain est en effet à la fois biologique (il sera - sauf exception - de tel sexe), mais est aussi marqué par des désirs, des craintes, des traditions, des coutumes, des croyances, des rapports de force... Autant dire que l'être humain est autant, sinon plus, culturel que naturel, que l'homme ou la femme adulte est le résultat de toute une construction sociale, idéologique, politique, économique....

Droits sexuels et reproductifs

Lorsqu'on parle de sexualité, on ne parle pas que de « nature ». Déjà avant sa naissance, l'être humain est en effet à la fois biologique (il sera - sauf exception - de tel sexe), mais est aussi marqué par des désirs, des craintes, des traditions, des coutumes, des croyances, des rapports de force... Autant dire que l'être humain est autant, sinon plus, culturel que naturel, que l'homme ou la femme adulte est le résultat de toute une construction sociale, idéologique, politique, économique....

De la même manière que se distinguent ainsi nature et culture, il nous faut distinguer la sexualité de la fécondité.

Les « droits sexuels » sont relatifs à la sexualité, indépendamment du fait que la sexualité peut conduire à la reproduction. Ils consacrent le droit de chacun-e de décider librement de son corps et de sa sexualité, quel que soit son sexe, son genre, son orientation sexuelle, son origine ethnique ou son handicap. Ces droits concernent autant la

« santé sexuelle » que le bien-être physique, mental et social lié à la sexualité et aux relations affectives. Les « droits reproductifs » sont relatifs à la fécondité. Ils concernent la « santé de la reproduction » (fécondation, grossesse, accouchement, reproduction assistée...) et aussi, et c'est fondamental, de la non-reproduction (avortement, stérilité). En particulier, ces droits permettent aux individus de décider librement du moment de la reproduction, du nombre souhaité d'enfants et de l'espacement entre les naissances.

En tant que droits humains, les droits sexuels et reproductifs incluent le droit à la vie, à la liberté et à la sécurité, le droit à la vie privée ou encore le droit de ne pas être soumis-e à la violence. Ces droits reposent par ailleurs sur le droit à l'information, à l'éducation et aux moyens nécessaires pour les mettre en oeuvre (avoir accès à une consultation médicale, acheter un moyen contraceptif...).

Pour obtenir les droits que nous avons aujourd'hui dans notre pays en matière de sexualité et de reproduction, des combats ont dû être menés. Ce sont d'abord des mouvements féministes qui se sont mobilisés pour conquérir ces droits, parce que les femmes étaient plus directement touchées dans leur chair par les décisions et les interdits définis par la société au sujet de leur corps, leur sexualité et la reproduction.

L'égalité entre les femmes et les hommes se trouve ainsi au coeur du débat autour de la sexualité et de la reproduction.

De la sphère publique ou privée ?

Certains événements récents laissent à penser que le débat public sur la sexualité est menacé : certain-e-s voudraient retirer à l'école son rôle d'information et d'éducation autour de la sexualité, en le réservant à la sphère familiale ; d'autres remettent en cause la mixité de milieux d'accueil collectif et de certaines activités sportives ou culturelles ; des albums pour enfants, des livres pour ados, des spectacles ou des films abordant la sexualité sont pris pour cible d'une censure trop politiquement correcte pour être honnête...

La question qui se pose à l'heure actuelle est donc la suivante : peut-on encore parler librement, ouvertement, dans l'espace public de questions de sexualité ou bien ces questions relèvent-elles uniquement de la sphère privée ? Et, par conséquent, quels sont les effets, sur les jeunes notamment, de l'une ou de l'autre de ces prises de position ?

Sexualité et politique

Partons de l'espace « le plus public » qui soit : l'espace de la Loi, actée par des conventions, des déclarations internationales, voire universelles. Ces déclarations résultent de longs débats et confrontations entre experte-s, représentant-e-s politiques ou du monde associatif et citoyen-ne-s, à un niveau international. Elles conceptualisent ce qui devrait être, formulent des idéaux, des normes, des valeurs.

À ces niveaux, l'espace dont il est question est ainsi un espace profondément politique. Parce qu'elles existent et qu'elles nomment les choses, qu'elles les définissent, ces conventions ne permettent plus - en théorie du moins - que n'importe qui vienne dire n'importe quoi sur le sujet. Tant dans les processus très longs, très concertés qui ont présidé à leur construction que dans leurs affirmations, c'est « du lourd ».

C'est le cas de la « Déclaration des droits sexuels » de l'IPPF (International Planned Parenthood Federation) de 2008, qui formule clairement sept principes et dix droits inaliénables.

Son avant-propos donne le ton sur la prise de position politique sous-jacente : « La sexualité est une dimension

naturelle et précieuse de la vie, un élément constitutif de notre humanité. Pour qu'il soit possible de parvenir au meilleur état de santé possible, chacun doit pouvoir exercer ses choix dans sa vie sexuelle et reproductive et se sentir en confiance et sécurisé dans l'expression de son identité sexuelle. » (Avant-propos de la Déclaration, J. Sharpe, présidente de l'IPPF, 2008)

Les mots sont forts et sans ambiguïté : « *Aujourd'hui, la discrimination, la stigmatisation, la peur et la violence sont des menaces réelles pour beaucoup. Ces menaces, et les actions qu'elles induisent, empêchent de nombreuses personnes de jouir de leur santé et de leurs droits sexuels.* »

Les principes et droits inaliénables de la Déclaration affirment la sexualité comme dimension humaine fondamentale, ils affirment le droit à la santé, à la capacité de faire des choix, à la confiance et à la sécurité, à l'expression de soi dans son identité sexuelle.

Ils disent aussi que tout ne va pas bien. Avec le principe qui explicite la différence entre mineur-e-s et majeur-e-s, parce que cette distinction appelle des garanties de protection différenciées. Ou avec le principe qui concerne l'exclusion ou la restriction fondée sur le sexe, le genre, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'histoire ou le comportement sexuels réels ou supposés, la race, la couleur, l'origine ethnique, la langue, la religion, l'opinion politique...

La Déclaration a également énoncé dix droits inaliénables : le droit à l'égalité ; à la participation pour tou-te-s ; le droit à la vie, à la liberté, à la sécurité de la personne et à son intégrité corporelle ; le droit au respect de la vie privée ; à l'autonomie et à la reconnaissance devant la loi ; le droit à la liberté de penser, d'opinion et d'expression, d'association ; le droit à la santé ; le droit de se marier ou non, de fonder et de planifier une famille et de décider d'avoir ou non des enfants, quand et comment ; le droit à la responsabilité et à la réparation.

Et enfin, le droit à l'éducation et à l'information, qui nous concerne tout particulièrement en tant que mouvement d'éducation : « *Toute personne, sans discrimination aucune, a droit à l'éducation et à l'information nécessaires et utiles pour l'exercice de sa citoyenneté dans les sphères privées, publiques et politiques.* »

Il y a évidemment une différence, voire un fossé parfois, entre la formulation abstraite et théorique d'un droit et la réalisation concrète de ce droit.

C'est la question de l'accessibilité des droits, qui implique des devoirs du côté des États et des autorités publiques, ainsi que l'énonce le septième principe : « *Les droits et libertés sexuels comprennent des revendications juridiques fondamentales ainsi que l'accès aux moyens permettant de les satisfaire. Comme pour les autres droits humains, les états ont l'obligation de respecter, protéger et satisfaire les droits sexuels de tous.* »

Nous l'avons dit, il est fondamental qu'un document international concerté comme la Déclaration ait conceptualisé les principes et droits fondamentaux liés à la sexualité, il n'empêche que leur réalisation concrète demande une volonté politique hors du commun et qui ne va pas sans coûts à tous niveaux.

Sexualité et éducation

Restons dans l'espace politique, pour aborder la question de l'éducation sexuelle : quels en sont les enjeux et par qui cette éducation doit-elle être mise en oeuvre ? Un autre document international de premier plan, rédigé en 2010 sous l'égide de l'OMS et l'UNICEF notamment, « Les Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle » aborde

longuement la question de l'éducation à la sexualité et nous apporte des éléments de réponse.

Ces Principes posent ainsi un diagnostic interpellant sur la manière dont, de nos jours, les jeunes sont informés et préparés à aborder leur vie sexuelle.

« Peu de jeunes sont suffisamment préparés pour gérer leur vie sexuelle. Les jeunes sont donc potentiellement vulnérables à la contrainte, aux abus et à l'exploitation, à des grossesses non désirées et à des infections sexuellement transmissibles, notamment l'infection à VIH. »

Au-delà d'un manque d'informations claires et adéquates, le document pointe également les risques de la mise sous silence de certains sujets, par des adultes souvent mal à l'aise, voire la désinformation, consciente ou non, qui sévit autour de questions liées au genre, à l'orientation sexuelle...

« Nombreux sont ceux qui, entrant dans l'âge adulte, ont entendu des messages contradictoires et déroutants sur la sexualité et le genre. Ce sentiment est bien souvent exacerbé par la gêne, le silence, la désapprobation qu'ils rencontrent pour aborder ouvertement des questions liées à la sexualité avec les adultes, notamment des parents et des enseignants, à un âge où ils en ont précisément le plus besoin. »

Pour ces Principes directeurs, l'éducation à la sexualité doit donc consister en des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées à l'âge. Elle doit offrir aux jeunes *« des possibilités structurées d'explorer les attitudes et valeurs qui sont les leurs, et de mettre en pratique les compétences en matière de prise de décisions et autres compétences nécessaires à la vie courante. »*

Si le document clarifie ainsi ce que doit être une éducation à la sexualité pertinente, la question du cadre offrant ces « possibilités structurées » reste posée, comme celle, au-delà du cadre, des intervenant-e-s les plus adéquat-e-s. De prime abord, le cadre scolaire semble le lieu le plus adapté pour parler d'éducation sexuelle.

Premièrement, car l'école est un passage obligé dans la vie de la plupart des enfants et des adolescent-e-s, ce qui permet de transmettre l'information à un public le plus large possible, luttant de fait ainsi contre la rumeur et la désinformation.

Ensuite, car jusqu'à un certain âge, les élèves ne sont pas encore rentrés dans une vie sexuelle active : l'information et la prévention prennent dès lors tout leur sens.

Enfin, car l'école, par le caractère professionnel de ses intervenant-e-s, offre des garanties quant à la rigueur et la pertinence des informations et quant à la mise à distance des valeurs personnelles des adultes, notamment dans leurs dimensions culturelles et/ou religieuses.

Ces garanties sont toutefois fortement conditionnées par le fait que le personnel enseignant soit suffisamment informé et formé pour aborder la question de l'éducation sexuelle avec les élèves et que le cadre scolaire offre de réelles possibilités aux jeunes d'exercer leur libre arbitre quant aux valeurs véhiculées dans la société et/ou dans leur sphère familiale.

Au-delà de la condition de la neutralité maximale de son cadre et de la formation ad hoc de ses enseignant-e-s, l'inconvénient majeur du cadre scolaire est qu'il peut cristalliser les rancoeurs et les rébellions des adolescent-e-s vis-à-vis de la société. En effet, l'adolescence se caractérise par une phase de rejet des modèles de l'enfance : la famille bien sûr (et les modèles parentaux), mais également la société et les institutions qui l'incarnent, les enseignant-e-s en étant les représentant-e-s les plus visibles. Le cadre scolaire peut, dès lors, devenir le théâtre de

toutes les tensions entre adolescent-e-s et adultes, les enseignant-e-s personnifiant les modèles à ne pas suivre, les conseils à ne pas écouter...

Un lieu neutre, de même que des intervenant-e-s autres, peuvent par conséquent être nécessaires pour pouvoir questionner le discours (ou les silences !) de la famille, des proches, en termes d'éducation à la sexualité. Il est donc important de proposer un espace public autre que le cadre strictement scolaire (une association, un planning familial, une maison de jeunes...) pour soutenir les adolescent-e-s dans leurs questionnements, leur prise de distance et leur exploration des attitudes et valeurs familiales et sociétales.

Pornographie et désinformation

Nous sommes parti-e-s de l'espace le plus public qui soit, l'espace de la Loi et des déclarations internationales, pour aborder les droits fondamentaux liés à la sexualité de chacun-e et pour envisager la nécessité d'une éducation sexuelle adéquate, qui garantisse l'accès à des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées à l'âge des enfants, des jeunes.

Il y a la Loi, avec ses nobles intentions (qui ont le grand mérite d'exister) et puis, il y a la vie, le quotidien : le décalage peut être conséquent. Qu'en est-il dans la réalité des adolescent-e-s dans notre pays ? À quoi les jeunes d'aujourd'hui sont-ils-elles confronté-e-s en matière d'éducation sexuelle ?

Le constat est que la sexualité pratiquée par les personnes est influencée par bien d'autres choses que des principes internationaux.

Nous pensons bien entendu à la consommation érigée comme baromètre du bonheur et presque de l'identité : aujourd'hui plus on consomme et plus on est quelqu'un.

Nous pensons avant tout aux modèles véhiculés par les médias, qui ont particulièrement d'influence sur les jeunes en pleine construction identitaire. Les pratiques médiatiques sont en effet devenues l'une des principales composantes des temps de vie des adolescent-e-s et par conséquent de leur socialisation. Les jeunes passent tout autant de temps - sinon plus - devant la télévision, leur ordinateur, sur les réseaux sociaux... qu'en contact avec leurs ami-e-s réel-le-s, avec des humains de chair et de sang.

La réalité virtuelle a pris le pas sur la réalité tangible, ce qui est d'autant plus préoccupant que les industries médiatiques ne sont pas seulement des industries de technologie, elles sont aussi et avant tout des éditeurs de contenus et de services. Ceux-ci ne sont jamais neutres : ils sont porteurs de modèles culturels dominants, de représentations du monde, ils participent du formatage des esprits et des pratiques, des pratiques sexuelles notamment.

Ainsi, la pornographie est maintenant très largement accessible gratuitement sur Internet par des mineur-e-s, hors de tout contrôle parental ou émanant d'un adulte. Ici encore, s'agissant d'espace, la société ne peut laisser les jeunes seul-e-s face à l'espace du Net, du tout accessible.

La consommation solitaire de porno appauvrit la vie émotionnelle, sociale, amoureuse, érotique, mais ce n'est pas le seul danger pour le jeune en recherche de modèles, de réponses et de repères. Le péril est de croire y apprendre ce que sont réellement les relations sexuelles. Un film porno ne répond pas à une série de questions intimes : Comment aimer et être aimé-e ? Que veut l'autre ? Peut-on exprimer telle ou telle peur ? C'est quoi « être un homme » ou « être une femme » ?

Il est tout aussi certain qu'un jeune peut s'enfermer dans une sexualité purement masturbatoire ou dans des pseudo-rencontres virtuelles, avec ou sans Webcam, avec ou sans une série de dérives (capture d'images, chantages, etc.).

Le danger pour l'adolescent-e, c'est d'être hypnotisé-e, robotisé-e, d'atteindre le degré zéro de la pensée critique. De ne pas prendre conscience que le spectateur face à son écran est en réalité un consommateur : il consomme un produit formaté pour lui, non seulement pour lui faire croire que tels sont ses « besoins », mais également pour lui présenter la manière idéale de les assouvir.

La pornographie est ainsi synonyme de désinformation : elle représente le degré zéro d'une éducation sexuelle « adéquate, qui garantisse l'accès à des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées à l'âge des enfants, des jeunes ». En parler avec des pairs ou un-e adulte de confiance, dans un autre espace que le cercle privé, c'est ouvrir le dialogue, sortir de la fascination, trouver un espace de recul et de pensée !

La pornographie peut être une porte d'entrée pour aborder la sexualité avec les adolescent-e-s, à condition que l'adulte ne passe pas à côté de l'analyse des modes de relation de domination, de violence, de mépris à l'égard de la femme, de souffrance qu'on y voit souvent complaisamment exposés.

Faire tomber les tabous...

En Belgique, nous avons les lois parmi les plus progressistes en Europe : droit à l'avortement, mariage pour les homosexuel-le-s depuis une décennie, procréation médicalement assistée (PMA)... Encore une fois, il s'agit de la Loi. Mais qu'en est-il de la vie, du quotidien des enfants et des jeunes ? Quels sont les réels lieux d'échange, de dialogue, de confrontation autour des questions de sexualité ? Le constat est que ce sujet reste, si pas tabou, du moins très marginal et difficile à aborder.

Ainsi, même si l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVRAS) est devenue récemment en Belgique une matière obligatoire, faisant nécessairement partie du projet éducatif et du projet d'établissement, combien de chefs d'établissement l'y ont inscrite comme matière de cours ? Combien mettent le thème à l'ordre du jour d'un Conseil de participation ?

Cette réticence à organiser des réunions d'information pour leurs enseignant-e-s ou pour les parents est interpellante, alors que sur le terrain, entre élèves, des attitudes se durcissent, des invectives, des violences verbales ou physiques, des paroles de discriminations fusent. De même, les Centres de Planning familial, les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS), les Centres de Promotion de la Santé à l'École (CPSE) sont peu sollicités par les établissements scolaires pour aborder la question de l'éducation sexuelle avec les élèves.

La réponse la plus courante des directions d'école à ce manque de visibilité, voire d'intérêt, pour le cours d'EVRAS est la peur de la réaction des parents (avec, sous-entendus, la réputation de l'école et le manque à gagner en cas de non-réinscriptions).

Une peur anticipée donc, voire fantasmée. Un travailleur en Centre de Planning familial nous a ainsi rapporté son expérience dans une école où la résistance de groupes minoritaires de parents s'annonçait très virulente, au nom de principes religieux extrémistes. Mais il s'est rendu compte que derrière cet intégrisme radical se cachaient, pour certains parents, des peurs réelles au sujet de leurs enfants : nos enfants ne sont-ils pas trop jeunes, trop purs, trop innocents pour débattre de ces choses du sexe ? La demande explicite était de laisser le sujet de l'éducation sexuelle à la famille, qui s'en chargera très bien. Rabattre sur l'espace privé ce que ces parents ne pourraient supporter que leurs enfants dévoilent dans l'espace public. Les rencontres ont pourtant eu lieu dans l'école et ont été

vives, parfois frontales, mais des choses ont pu être entendues. Très peu de jeunes n'ont pas assisté aux animations par la suite. Mais cette expérience positive semble, hélas, marginale.

Nous ne jetons pas la pierre aux directions d'école. C'est sans doute au départ de plusieurs lieux, et fondamentalement à partir de la légitimité donnée par le monde politique, que du soutien doit venir. Soutien pour provoquer des débats, pour mettre les tabous sur la table, pour oser confronter les points de vue. Dans l'espace public.

Ne pas confiner le débat

L'éducation sexuelle et affective est sans doute aujourd'hui un excellent prisme pour analyser les questions éducatives en général.

La sexualité est une donnée fondamentale de la construction de l'être humain pour laquelle chacun-e doit se préparer, afin de faire des choix éclairés, les plus conscients possible, favorables à sa santé, sa réalisation de soi et à l'ouverture aux autres. Les tabous, les peurs, les désinformations, l'absence de débat, sont des facteurs de nuisance et de fragilisation, voire d'oppression et de violence, pour les enfants et les jeunes en recherche de modèles identitaires.

L'espace privé familial ne doit dès lors pas être l'unique endroit où se jouent les questions d'éducation sexuelle et affective. Les dialogues entre pairs, les débats, les animations dans les écoles, les échanges en formation, etc. participent de la mise en oeuvre concrète des droits fondamentaux c o n c e p t u a l i s é s notamment dans la « Déclaration des droits sexuels ».

Nous devons être dans une tension critique permanente entre grands principes fondamentaux et lecture de la société telle qu'elle évolue, notamment du côté des adolescent-e-s, cibles privilégiées pour le marketing.

Les enjeux sous-jacents sont d'une importance capitale, non seulement pour notre société en devenir, mais également et surtout pour les jeunes aujourd'hui, dont certain-e-s peuvent être en grande souffrance. Quels rapports au genre ? Quelle mixité voulons-nous, pour quelle égalité ? Quel accueil de la différence, des différences ?

Sources :

IPPF (Fédération internationale pour la Planification familiale) (2008), Déclaration des droits sexuels de l'IPPF, consulté sur le site : www.ippf.org, le 15/11/2014

OMS, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, (2010), Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle. Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé.

L'associatif comme pilier démocratique de notre société

Le terme « politique », qu'il soit utilisé en tant que substantif ou adjectif, porte aujourd'hui une connotation globalement négative...

Le terme « politique », qu'il soit utilisé en tant que substantif ou adjectif, porte aujourd'hui une connotation globalement négative. En effet, nos systèmes démocratiques peinant à résoudre les difficultés des populations et à garantir plus d'égalité, de solidarité et de liberté, la démocratie représentative semble disqualifiée aux yeux d'un large pan de la population. Au travers du prisme médiatique, il semblerait même qu'un certain dégoût de la chose politique soit perceptible, comme si elle n'était plus à même d'infléchir nos destinées. En témoigne le succès électoral de personnalités se définissant comme « hors du système politique » et jouant de la suspicion des citoyen-ne-s vis-à-vis des gouvernant-e-s en place.

Au niveau international, au-delà des stratégies nationalistes, l'extrême droite progresse ainsi dans différents gouvernements européens, en jouant la carte du populisme et du « tous pourris, sauf nous ». L'Europe en tant que projet politique et pacifique, au-delà de son versant économique, prend l'eau avec le Brexit et les États-Unis élisent Donald Trump...

Dans ce climat inquiétant à plus d'un titre, il est vital de s'interroger sur le système démocratique actuel et sur les systèmes qui pourraient supplanter nos démocraties représentatives. Idéalement, pour renforcer la participation de chaque individu à la chose publique.

Quid de l'associatif dans cette configuration ?

Souvent pointé comme un pilier démocratique de notre société, outre sa fonction d'aborder les questions d'un point de vue collectif, il se veut aussi producteur de droits, révélateur de problématiques sociales ou sociétales, promoteur d'initiatives originales, vecteur de rencontres et d'action collective. Mais ces intentions suffisent-elles aujourd'hui pour que l'associatif continue à oeuvrer au devenir de notre société ?

Modes d'organisation et de gouvernance

Tout d'abord, la loi sur les associations sans but lucratif (ASBL) de 1921 en Belgique et réformée en 2002, fonde le fonctionnement des associations sur un modèle proche du monde marchand, les dividendes en moins ! D'autres modèles auraient pu être valorisés, comme les coopératives... mais ce n'est pas le choix qui a été posé à l'époque. Outre les enjeux de démocratie interne, de transparence de gestion, cette réalité organique influe inexorablement les logiques de structure et les fonctionnements, tant au sein des associations qu'à l'égard de leurs publics.

Par ailleurs, des questions de « bonne gouvernance » orientent aujourd'hui les modes de contrôle des associations soutenues par les pouvoirs publics. Et bien souvent, les appels à la bonne gouvernance constituent un dommage collatéral de scandales liés à des fautes de gestion dans le chef des autorités publiques... Sous prétexte d'égalité de traitement et de contrôle par la puissance publique, les associations doivent de plus en plus répondre à des normes calquées sur celles des administrations (mais pas avec les mêmes moyens). Les marchés publics, par exemple, s'imposent de plus en plus comme vertu d'objectivation dès lors que l'on est subventionné. Les associations, au départ plutôt du côté de la transformation sociale ou des innovations, et donc plutôt institutantes, deviennent de plus en plus instituées. (1)

Outre leur gouvernance interne, les associations sont également de plus en plus contrôlées. Ainsi, par exemple, dès que l'on touche à des questions alimentaires, et quelle que soit sa taille, une association sera soumise au contrôle de l'AFSCA (2) qui ne fera que peu de distinction entre une multinationale de l'agroalimentaire ou une association militante, sous la bannière, légitime, de la protection du plus grand nombre. L'association n'est donc plus considérée par le prisme de son objet social, mais bien au travers des services qu'elle entreprend. Ce n'est plus le sens de l'action qui est visé, mais la production et ses potentiels effets.

De plus, les associations sont en proie à des formes de contrôle mouvantes, notamment du fait des avancées

technologiques. Cela nécessite de s'adapter constamment à des normes (canevas de subventionnement, de justification, grilles de rapport d'activité, critères d'évaluation, etc.), au nom d'une simplification administrative qui, pensée exclusivement par les administrations, se résume souvent à la simplification de leur travail et pas de celui des associations.

L'augmentation de la charge administrative et sa complexité croissante induisent également une modification de la configuration des équipes de travail au sein des associations, renforçant leur pôle administratif et gestionnaire (comptabilité, justification des dossiers, gestion « humaine » des ressources humaines...) au détriment de leur objet social, qui est pourtant pointé comme leur priorité. Les nouveaux et nouvelles professionnel-le-s étant également formé-e-s dans cette perspective, l'exigence de « bonne gestion » opère un glissement dans l'exécution du travail, tant dans son organisation que dans les compétences des personnes qui l'incarnent. Le soutien à l'action est devenu contrôle. Doit-on considérer que ces dynamiques sont le fait du hasard de notre époque ou cela constitue-t-il une orientation politique de fond ? La réponse est dans la question...

Rassemblement de l'associatif

Parallèlement à une évolution gestionnaire de l'associatif, nous pouvons également pointer l'émergence de mouvements citoyens dans tous les sens (Tout Autre Chose, Nuits debout...), traduisant à suffisance le besoin de transformation sociale, l'engagement politique des membres de ces mouvements, mais aussi l'abandon ou le discrédit des lieux existants pour transformer la société. Le risque de l'éclatement est bien réel, ce qui constitue une aubaine pour les conservatismes de tous ordres. Il est donc nécessaire de penser des alliances plutôt que des concurrences, des renforcements plutôt que des victoires individuelles ou sectorielles. Particulièrement à un moment où l'associatif, reconnu ou non par les autorités publiques, est considéré et traité comme un patchwork d'initiatives culturelles, environnementales, sociales... fonctionnant sur le modèle de PME (3) qui se font concurrence entre elles sur des thématiques, des territoires ou des publics.

Une autre conséquence de ce changement de considération du politique vis-à-vis de l'associatif est que ce dernier est de plus en plus souvent instrumentalisé pour résoudre des problèmes sociétaux structurels. L'action associative, de préventive qu'elle pouvait être, doit ainsi devenir curative de toute une série de dysfonctionnements non pris en charge ailleurs. En effet, il est de moins en moins question de besoins des publics ou d'initiatives... mais plutôt de réponses à des problèmes (de plus en plus nombreux et importants !). Le « problème » de l'accueil des migrant-e-s voit une politique spécifique se mettre en place (de refoulement ou d'intégration, voire d'assimilation), cantonnant le ou la migrant-e dans son statut.

Il en va de même pour la lutte contre le radicalisme à la suite des attentats de Paris et de Bruxelles, faisant fleurir des appels à projet ciblés, omettant le fait que la radicalisation est le résultat de processus complexes et variés, touchant tous les pans de notre organisation sociale.

Re-politiser

Face à l'éclatement des actions associatives, aux logiques de gestion des risques à l'oeuvre dans les politiques publiques, à l'illusion qu'à chaque « problème » corresponde « une solution », probablement faut-il remettre du politique dans les rapports qui font société, et particulièrement entre les citoyen-ne-s, les associations, les instances académiques, les administrations et les responsables politiques. Remettre du politique dans les rapports entre les acteurs et actrices du système nécessite de prendre le temps de l'expression des points de vue, de les reconnaître en tension, de les analyser dans leur globalité et de proposer des voies alternatives en cohérence avec une éthique. C'est aussi assumer les tensions permanentes entre les institutions, comme constitutives du débat démocratique. Il est en effet normal que la critique permette d'interroger le modèle à l'oeuvre ; c'est un débat -permanent- à assumer par les protagonistes du système.

Remettre du politique dans les projets, c'est soutenir des initiatives au départ de leur sens politique et de leur éthique, pas des résultats escomptés. C'est encore privilégier le sens de l'action aux chiffres et aux indicateurs (nécessairement limitatifs) et parfois avoir l'audace d'agir hors des cadres réguliers de l'action.

Pour re-politiser les rapports entre les instances, la confiance entre les parties s'impose. Ce qui n'est pas gagné d'avance, notamment dans les outils et les postures de contrôle que l'autorité publique utilise aujourd'hui. En effet, l'élément probant reste souvent le décorticage financier, au risque d'oublier l'action et l'objet social des associations...

Il y a probablement urgence à ré-enchanter le politique au moment où c'est la frustration, l'aigreur, le dégoût ou l'insatisfaction qui priment. Pour que ce soient les utopies qui guident les choix.

(1) Nous nous référons ici à l'analyse institutionnelle, démarche d'analyse qui vise à mettre à jour les rapports de pouvoir réels qui se camouflent sous la fausse banalité de l'évidence (Francis Tilman, Le GRAIN asbl, 24 octobre 2005)

(2) Agence Fédérale de la Sécurité de la Chaîne Alimentaire

(3) Petites et Moyennes Entreprises

CEME'ACTION - Décembre 2016

Société capitaliste, tu ne nous auras pas !

"Il est peu de vertus plus tristes que la résignation ; elle transforme en fantasmes, rêveries contingentes, des projets qui s'étaient d'abord constitués comme volonté et comme liberté." Simone de Beauvoir

"Il est peu de vertus plus tristes que la résignation ; elle transforme en fantasmes, rêveries contingentes, des projets qui s'étaient d'abord constitués comme volonté et comme liberté." Simone de Beauvoir

Depuis l'avènement du libéralisme et le développement de l'économie de marché capitaliste à la fin du 19e siècle, notre société a subi une dérégulation des structures sociales traditionnelles (institutions, communautés, familles...) qui nous a mené-es à une situation de *modernité insécurisée* (1). Avec les traditions et structurations de la société, la place de chaque individu était déterminée. Puis, brutalement, la mobilité sociale acquise de même que la mise en concurrence des individus, en particulier sur le marché du travail, a provoqué l'effondrement des repères et des solidarités traditionnelles (syndicats, mutuelles, mouvements associatifs...). Par conséquent, chacun-chacune d'entre nous a, certes, gagné en « liberté » mais a également perdu en sécurité !

Bien que le mouvement ouvrier ait mis sur pied, à l'échelle nationale, des systèmes d'entraide et de solidarité, le processus de mondialisation les brutalise depuis les années 1980 par la mise en concurrence des individus et des populations au niveau mondial laissant chacun-chacune seul-e avec lui-elle-même. Les impacts sont forts. Ainsi nous sommes touché-e-s dans notre identité propre d'individu et dans les liens que nous tentons de tisser entre et avec les autres. Le traumatisme est grand puisqu'il est à la fois collectif et individuel.

La perte de repères et de prise sur la société est d'autant plus compliquée que les évolutions de l'économie de marché capitaliste, soutenues par la mondialisation, ont engendré un capitalisme financier de plus en plus global et abstrait, dématérialisé par le recours massif aux technologies de l'information. En peu de temps, notre société est passée d'un fonctionnement industriel vers un fonctionnement financier. Dans ce cadre, les travailleurs-travailleuses n'ont plus de contact direct avec les décideuses-décideurs mais avec leurs représentant-e-s. Les rapports de force, autrefois basés sur la dialectique travail/capital, sont largement plus complexes voire impossibles. Libéré du poids des rapports de force anciens et dépassant les frontières des États, le capitalisme financier peut se déployer selon ses propres logiques, disqualifiant l'humain et les réalités industrielles.

Face à cette machinerie financière globalisée difficile à combattre et qui entraîne une certaine résignation (There Is No Alternative (2)), la tendance est forte de se rabattre sur les individus plutôt que de s'attaquer au système dans son ensemble. Le conflit ne se situe plus au niveau collectif et politique mais au niveau individuel et psychique. Le burnout en est un stigmatisme contemporain. Les humains sont devenus une ressource parmi d'autres dans le processus de production, ignorant pour bonne part leur humanité.

La « Liberté », entendue comme indépendance mais souvent dénommée autonomie, est vendue aux personnes comme contre-partie de cette situation. L'illusion que nous ne sommes pas empêché-e-s de faire ce que nous voulons, d'être qui nous voulons, de pouvoir poser nos propres choix est entretenue et même transformée en injonction. C'est l'un des nombreux paradoxes auxquels l'individu doit faire face, confronté à des non-choix présentés comme des choix évidents, des opportunités.

De nouveau, seul face à de trop nombreuses possibilités factices, l'être humain doit se débrouiller. Et les structures collectives qui pourraient le soutenir sont elles-mêmes discréditées (syndicats, mutuelles...) et remplacées par des offres de participation multiples et concurrentielles.

Remettre l'Humanité debout

La vision de l'Être humain prônée par le modèle financier capitaliste est l'Homo Economicus. Celui-ci est envisagé comme un individu esclave d'une rationalité instrumentale, n'effectuant ses choix que par le calcul « coût-bénéfice » et s'abandonnant à la logique de l'accumulation sans fin. Il-elle serait aussi envisagé-e comme un être violent et irresponsable qui doit être contenu-e en permanence par une force supérieure incarnée par l'État.

Nous nous insurgeons contre cette idée enfermante, assignante, déprimante... !

En effet, si l'Être humain est doué de raison, il-elle est également doté-e d'émotions, d'empathie, d'intelligence, de créativité, de besoins, de relations, de passion, d'imperfections... Cet être complexe traversé de désirs ne peut se concevoir qu'à travers des collectifs qui le produisent et au travers desquels il se construit, cheminant vers l'autonomie dans un processus d'émancipation individuelle et collective, devenant ainsi un Être Sujet Debout !

Redonner du sens et de la cohérence au quotidien

Redonner du sens, de la cohérence dans le quotidien est indispensable pour que l'individu puisse redevenir un sujet et s'engager dans la lutte collective. Pour ce faire, il est primordial de déconstruire les mécanismes d'intériorisation du système dominant et de lutter contre la reproduction des pratiques calquées sur celles issues de l'idéologie gestionnaire, qui s'est insérée dans les pratiques, dans les discours, y compris dans les discours et pratiques contestataires.

Un ennemi précis est le gain de productivité, d'efficience à tous niveaux, qui se traduit par la spécialisation et la division du travail et des pratiques quotidiennes ou par la gestion de la vie privée. L'organisation de la vie de famille s'envisage aujourd'hui sous l'angle de la division des tâches pour gagner plus de temps... tout en en profitant que très peu puisque nous anticipons déjà le temps suivant en tentant de maintenir le rythme imposé par notre société. Arrêtons de vouloir rentabiliser chaque moment, chaque instant ! Il en va de même pour le travail. En recherche

permanente de plus d'efficience et de rendement, le temps d'apprendre, de construire une pratique, d'évoluer... n'est plus autorisé. Les structures de travail devraient envisager cet aspect et placer au centre la personne afin de diminuer son niveau d'exploitation et la pression qui pèse sur elle.

Le croisement du travail et de la vie privée, à cause des avancées technologiques et des nouveaux modes d'organisation, impacte aussi directement le temps libre, le temps de loisirs et le temps en famille. L'exigence de réactivité des travailleurs-travailleuses ne nous permet plus de vivre consciemment, sereinement les autres temps.

Nous sommes convaincu-e-s que l'être humain est effectivement plein-e de ressources, de capacités et adaptatif-ve. La-le contraindre à se spécialiser toujours plus, toujours plus vite et dans tous les domaines, revient à nier son humanité et à augmenter son degré d'aliénation.

Lutter contre ces ennemis permettrait aux personnes, dans leur globalité, d'accéder à plusieurs compétences et à plus de capacité d'action, reconnues à travers leur humanité plutôt qu'à travers leurs fonctionnalités spécifiques. Toutefois, pour ne pas reproduire l'effet d'uniformisation du système, nous nous devons de considérer nos singularités en tant qu'individus. Cela se traduit aussi par le combat contre l'enfermement des personnes dans des tâches, des rôles choisis ou imposés.

Construire un langage pour penser... pour agir

Le langage de la logique gestionnaire, du management a complètement envahi notre manière de parler. Que ce soit dans les domaines du privé ou du monde du travail, du simple « gérer sa famille », « je suis libre de travailler quand je veux » au « projet de vie des chômeurs », le discours des individus est contaminé à tout moment. Ce discours uniformisé et fonctionnel limite la capacité de penser de chacun-e et restreint la critique du système.

Or, pour penser le monde dans sa complexité, il est nécessaire de mobiliser une rationalité substantielle enracinée dans le vécu, dans l'expérience, dans les émotions pour contrer la rationalité instrumentale. Il est urgent de retrouver des connexions à la Vie de chacune et chacun, à la société, au monde qui prennent en compte les dimensions humaines, environnementales et sociétales : une personne qui travaille est un être humain qui vit une expérience sensible pas seulement un facteur de production ! Le langage étant l'outil majeur pour penser, il y a lieu de réfléchir et construire des langages et des concepts collectivement facilitant la résistance au langage de la domination (et donc à ses logiques).

Imaginer et vivre collectivement des alternatives

À la marge de la société se construisent des solutions : résistances ancrées dans le quotidien, nouveaux modes d'entre-soi, nouvelles socialités. L'émergence de ces structures se caractérise par la co-construction et le retour aux actrices-acteurs. Ces initiatives questionnent et mettent au travail les finalités de la société. Elles sont en rupture avec une vision court-termiste et comptable de l'idéologie gestionnaire et de la pensée utilitariste. Elles nous proposent des moyens qui ne sont pas transformés en fins. Elles produisent des institutions émancipatrices. S'intéresser à la périphérie, aux exclusions et à la violence permet donc de lire la société, mais aussi d'y découvrir des moyens de reprendre du pouvoir d'agir sur soi, sa vie, le monde qui nous entoure.

Dans ces différents espaces, il s'agit également de remettre la contradiction au centre de la réflexion sur les pratiques et les fonctionnements, d'encourager la pensée dialectique pour éviter la narcissisation³ et les paradoxes générés par le système économique. Il y a urgence à sortir de la croyance qu'il y aurait des, voire une seule, bonnes pratiques et envisager ce que chacune permet, empêche au regard du projet pour la société et du processus d'émancipation. Cette posture facilite l'émergence d'une créativité individuelle et collective, la mobilisation de l'intelligence et la possibilité pour chacun-e de prendre une place dans les processus de construction collective.

De même, dans ces lieux, l'exercice de l'autorité doit être mis au travail pour garantir une redistribution du pouvoir et, de cette manière, encourager le pouvoir d'action de chaque individu.

Pour atteindre cette émancipation individuelle et collective, il est donc urgent d'agir à trois niveaux différents : idéologique, conceptuel et matériel. Idéologique en réfutant TINA et en construisant des utopies qui mobilisent l'individu et le collectif. Conceptuel en utilisant un langage alternatif et des concepts qui ne sont pas liés à la domination et qui font échos à cette utopie, tout en restant appropriables par l'ensemble des individus. Matériel par la mise en place dans nos organisations de travail, nos relations sociales, nos échanges commerciaux, nos vies... d'alternatives à la recherche d'intérêts individuels et au calcul coût-bénéfice.

Dès lors, l'enjeu est de trouver des possibilités de collaborations pour les collectifs autour d'objectifs et de préoccupations communs. Ce dialogue générerait de la créativité et alimenterait les réflexions de chacun d'eux nécessaires à la création d'un réel mouvement social. Dans cette même idée de rassemblement doivent être incluses des organisations économiques originales pour formuler une proposition politique et socioéconomique réaliste qui ouvre des possibilités d'entrevoir une autre société. L'Action culturelle est un des leviers qui participerait à cette proposition. En effet, celle-ci peut outiller et accompagner les personnes et les collectifs dans leurs réflexions et leurs analyses politiques pour déboucher sur la rencontre et la création d'actions communes.

L'ensemble de ces éléments fait système. Il s'agit pour chacun-e d'entre nous d'agir de là où il-elle est sur ceux-ci en parallèle. Nous nous devons de construire une cohérence d'action par la réflexion collective sans attendre d'avoir un projet de société global qui va s'imposer totalement. Cette attente peut mener à la résignation. Mieux vaut travailler à des évolutions en cohérence qu'à la préparation sans fin d'une hypothétique révolution !

(1) Vincent de Gaulejac lors de la conférence « Un monde bipolaire ? L'organisation paradoxante des sociétés hypermodernes », colloque international Idéologie gestionnaire, souffrance au travail et désinsertion sociale. Héritage et perspective de la sociologie clinique, 9 et 10 septembre 2015, Université de Mons.

(2) There is no alternative (TINA, en français « Il n'y a pas d'autre choix ») est un slogan politique attribué à Margaret Thatcher lorsqu'elle était Premier Ministre du Royaume-Uni. Ce slogan signifie que le marché, le capitalisme et la mondialisation sont des phénomènes nécessaires et bénéfiques et que tout régime qui prend une autre voie court à l'échec.

(3) Remise en jeu massive dans chaque interaction sociale : ce mécanisme donne l'illusion d'exister et d'être reconnu-e alors qu'il n'est que la conséquence de l'effet déshumanisant du système.

CEME'ACTION - Décembre 2016

Agir le monde par la culture, par l'émotion

La présence et l'action de la finance ne sont tolérables qu'à concurrence des services qu'elle rend effectivement à l'économie productive.

Frédéric Lordon

La présence et l'action de la finance ne sont tolérables qu'à concurrence des services qu'elle rend effectivement à l'économie productive.

Frédéric Lordon

Une pièce de théâtre, un film, un livre, une chanson, une bande dessinée peuvent-ils remplir un objectif politique ? Pour Frédéric Lordon, sociologue et économiste, la réponse est : oui.

Dans la postface de sa pièce « D'un retournement l'autre », il écrit que les idées seules, même bonnes, ne suffisent pas à changer les esprits, tandis que les émotions artistiques (ici le théâtre), peuvent créer des déclics et entraîner des mutations dans les comportements...

« D'un retournement l'autre », sous-titré « Comédie sérieuse sur la crise financière en quatre actes et en alexandrins », nous plonge au coeur des mondes de la finance et du pouvoir et nous raconte de façon jouissive une crise économique.

L'émotion donc : l'humour.

D'un langage abscons :

J'ai mal pricé mon swap et mon spiel a losé, J'ai été un peu long et j'aurais dû shorter...

De la flatterie du premier conseiller : Au moment où le monde chancelle Ça n'est pas du côté d'Obama ou Merkel Que viendront la lumière et le jaillissement : Ce sera de la France et de son président.

De l'orgueil démesuré du président : Je suis monothéiste et le seul dieu c'est moi.

Des métaphores désabusées du deuxième conseiller :

Car nos amis banquiers n'ont pas pleuré les doses, Ils se sont biturés sans craindre la cirrhose : Tous ensemble ils ont pris une telle marmite, Alternant le champagne et le Château-Lafite, Qu'à la fin, c'est fatal, de pareil muflée Ils se sont répandus à tout dégoûter.

L'émotion encore : les surprises que recèle le scénario avec, comme l'indique le titre, les retournements multiples.

Acte 1 : Les banquiers découvrent avec stupeur leur faillite au début de la crise financière. Ils décident de se retourner vers leur pire ennemi, l'État, pour en faire leur sauveur.

Acte 2 : C'est le président de la république qui découvre son impuissance sur l'état de l'économie. Après avoir rencontré les banquiers et refusé de les aider, il retourne sa veste, refusant les mesures qui pourraient, comme le pensent Frédéric Lordon et d'autres, réduire radicalement l'instabilité structurelle des marchés financiers.

Acte 3 : Réunion politique en présence du président de la république où ce sont essentiellement les banquiers qui parlent pour commenter le retour à la prospérité financière et l'amélioration de leur bilan, sans que l'état de l'économie ne se soit pour autant amélioré. D'accusés potentiels, ils se muent en accusateurs du peuple et des hommes politiques qui l'exciteraient, le président de la république ne souhaitant plus que moraliser la finance.

Acte 4 : Le pouvoir politique découvre que c'est maintenant lui qui porte la faute sous le nom de dette publique. Les banquiers poursuivent leurs accusations, c'est la dette publique qui conduit les marchés financiers à une nouvelle

situation de panique dont le seul remède est le plan d'austérité.

La dernière scène de l'acte 4 est le retournement final, lorsque la prise en compte des événements économiques passés conduit le peuple à une révolution politique profonde.

C'est l'insurrection qui vient... Si l'humour est toujours présent, une autre émotion nous étreint alors : le désir.

L'émotion dissipée, le rideau baissé, la réflexion s'installe et les échanges fusent :

- ▶ Cette pièce de Frédéric Lordon est un acte artistique pour diffuser des informations sur le système économique et nous aider à le comprendre, mais c'est également un outil de propositions alternatives contrairement à ce que, très souvent, on nous apprend dans nos écoles...
- ▶ Lorsqu'on présente l'option sciences économiques dans l'enseignement secondaire, on lit des trucs du genre : « Faire comprendre aux élèves la spécificité et la finalité des différents agents économiques, situer des agents au sein de l'économie de la nation, préparer chacun d'entre eux à maîtriser l'information sur l'environnement économique et social dans le but de se préparer à l'exercice d'une citoyenneté. »
- ▶ Avec des cours de droit, de comptabilité, à grand renfort d'équations et de courbes permettant aux sciences économiques de revendiquer un statut scientifique et prétendre ainsi montrer la voie aux autres sciences sociales. Mais qu'en est-il des systèmes ? Des alternatives ?
- ▶ Le discours ambiant, tout le monde le connaît : c'est ça ou la nationalisation !
- ▶ Et la nationalisation c'est l'oeuvre du diable !
- ▶ Une théorie cryptocommuniste...
- ▶ Les kolkhozes...
- ▶ Le goulag...
- ▶ La Corée du Nord !
- ▶ La conclusion, c'est TINA Thatcher : « There Is No Alternative »
- ▶ Lordon, avec le personnage du deuxième conseiller, fait entendre une voix autre chargée de mettre en mots les critiques et les incohérences des politiques choisies et aborde d'autres voies. Dans l'acte 1, c'est comment les acteurs financiers prennent des décisions (acheter, vendre) sur les marchés en se référant au jugement commun d'autres acteurs financiers plutôt qu'à ce que produisent les entreprises et à leurs rentabilités.
- ▶ Il évoque aussi les traders dont la rémunération est à la hausse lorsqu'ils font des plus-values et qui devrait être à la baisse lorsqu'ils font des moins-values.

- ▶ Dans les actes 3 et 4, il aborde la connivence sociale qui lie les preneurs de décision et brouille les cartes faisant parler politique aux banquiers et faisant prendre aux politiques des décisions contraires à l'intérêt général.
- ▶ Bourdieu !
- ▶ C'est ainsi, que le président peut croire en la vertu des politiques d'austérité pour rétablir la situation des finances publiques, alors même que la dette publique n'est que la conséquence des politiques de sauvetage des banques mises en oeuvre suite à la crise financière.
- ▶ Et aux politiques de relance chargées de soutenir une activité plombée par la raréfaction du crédit.
- ▶ Là, je ne comprends pas.
- ▶ Si on creusait la question ?

Post-scriptum :

Suite à la pièce, nous avons appris qu'à partir de 1992 et le Traité de Maastricht, les pays de l'Union Européenne ont renoncé à la possibilité d'emprunter à un taux très bas auprès de la banque centrale.

Que ces pays sont désormais obligés de s'adresser aux banques privées qui prêtent à des taux fixés par les marchés internationaux de capitaux.

Que ces mêmes banques empruntent, elles, à la banque centrale à un taux très bas.

Que nos banques ne peuvent accorder de crédits que dans une certaine proportion de leurs propres ressources.

Que nos banques peuvent se défaire du crédit qu'elles ont accordé et de le revendre sous la forme de créances négociables sur des marchés ad hoc et ainsi d'accroître leurs ressources.

Que ce droit (règlement ?) se nomme titrisation...

Après toutes ces émotions et cogitations, Nous voilà éveillés, peut-être un peu moins cons. Exit les discours creux, intox et impuissances, Vive l'action, les sensations, la connaissance.(1)

(1) Outre les connaissances acquises à l'occasion de cette expérience culturelle, nous avons aussi repris goût à l'écriture en alexandrins - poil aux mains !

Sources :

LORDON Frédéric, D'un retournement l'autre, Editions du Seuil, 2011

MORDILLAT Gérard, D'un retournement l'autre - Le film !, 2012

<http://www.lesmutins.org/le-grand-retournement-gerard-mordillat>

L'école, gare de triage au service du pouvoir

La mobilité dans nos sociétés dites « modernes » est devenue un enjeu des politiques publiques. Mais au-delà de la mobilité spatiale, certes importante, il ne faut pas négliger les autres mouvements possibles dans les champs économique, culturel, social...

La mobilité dans nos sociétés dites « modernes » est devenue un enjeu des politiques publiques. Mais au-delà de la mobilité spatiale, certes importante, il ne faut pas négliger les autres mouvements possibles dans les champs économique, culturel, social...

Lorsque on sait qu'aujourd'hui, 86% des richesses mondiales sont entre les mains de 10% de la population, qu'environ 40% de la population se partage les 14% restants et que 50% de l'humanité n'a, pour ainsi dire, rien (1), est-il encore pensable que le système reste en l'état encore bien longtemps ?

Les trains roulent, sur des rails... Mais dans quelles conditions et pour mener où ? Comment l'école, instrument d'éducation de masse, peut-elle encore allier intégration et émancipation comme projets pour les individus dans notre société ?

L'école est à tout le monde

L'institution scolaire serait l'affaire de tous et toutes. Tout le monde (ou quasi) y est passé et, dès lors, s'en revendique expert-e. Il existe bien des « experts du vécu », témoins privilégiés de situations à qui l'on demande de narrer leurs expériences concrètes, pour comprendre les ressorts des situations analysées et inclure le point de vue des protagonistes à la réflexion. Mais nous nous situons là dans un dispositif réflexif construit, fort éloigné des multiples opinions exprimées sur l'école par Monsieur et Madame Tout-le-Monde.

Le fait que Monsieur et Madame se sentent autorisé-e-s et légitimes à dire ce que doit être l'école du 21^e siècle sans cadre pour la penser en tant qu'instrument politique, constitue d'ailleurs un des problèmes de cette institution, problème qui tend à renforcer l'inertie des transformations pourtant bien nécessaires.

D'autant que les personnes qui sont au pouvoir sont passées par l'école et que, pour elles, la réussite a plutôt été au rendez-vous. Si cela a marché pour elles, pourquoi le système ne fonctionnerait-il pas pour les autres ? Pour celles et ceux qui s'en sortent bien, la remise en cause du système est bien moins nécessaire. Il n'en reste pas moins que, pour la grande majorité, l'école n'a pas été l'instrument de la réalisation de soi, de l'intégration et de la citoyenneté pourtant inscrites dans le décret Missions.(2)

L'école est bel et bien à tout le monde en tant qu'objet politique des états et, donc, des citoyen-ne-s. Mais le débat qui doit lui être consacré nécessite un cadre propice pour prendre de la hauteur et arriver à penser en termes d'ambitions sociétales, en la dotant des outils, des moyens et des formes propices à la réalisation de ses missions.

L'école pensée pour la conservation de l'ordre établi

En suivant Bertrand Ogilvie³, l'école [française pour son analyse] assumerait deux tâches : la transmission de savoirs et la formation d'identités, soit une mission pédagogique et une mission politique. Et, précisément, dans cette institution où les identités sont forgées, des hiérarchies s'imposent : entre les élèves, entre les disciplines, entre les adultes de l'école...

L'échec scolaire aussi s'impose, les élèves devant franchir, tous ensemble, des étapes de validation pour pouvoir poursuivre leur parcours...

La hiérarchisation induite à l'école, de même que l'échec scolaire se « naturalisent », selon les termes d'Ogilvie, c'est-à-dire que les élèves se forment dans ce modèle qu'ils intériorisent et qui tend plutôt vers la reproduction sociale. L'école formerait à ce compte « des citoyens capables de refonder par eux-mêmes l'ordre politique ».

S'il fallait encore être convaincu-e-s de la mission de reproduction sociale de l'école, Nico Hirtt, fondateur de l'Appel pour une École Démocratique (Aped), dans un article⁴ sur la distinction entre éducation et instruction, souligne deux exemples sans équivoque qui fondent l'institution scolaire jusqu'à aujourd'hui :

« C'est après avoir vécu la débâcle des troupes françaises en 1870 et participé à l'écrasement sanglant de la Commune de Paris que Jules Ferry fonde l'école républicaine en vue, dit-il, de « maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation ». Au même moment le Roi des Belges, Léopold II, plaide la cause de l'enseignement obligatoire en ces termes : « L'enseignement donné aux frais de l'État aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions. »

On ne peut, en soi, reprocher aux dirigeant-e-s des pays de vouloir veiller à la survivance des régimes en place. Mais dans quel équilibre entre intégration et transformation, reproduction et émancipation ?

Leurs discours sont souvent empreints d'accents démocratiques. Mais la mise en oeuvre des projets qui tournent autour de l'école, quels qu'ils soient, peine à rencontrer les ambitions émancipatrices et de construction de soi de manière suffisante. Que ce soient les conseils de participation initiés début des années 2000, les Cellules Bien-être vers 2010 ou divers projets pilotes qui pululent.

La reproduction est puissante... Les enseignant-e-s répètent pour bonne partie ce qu'ils-elles ont vécu en tant qu'élèves, leur formation confirme une approche centrée sur la transmission des savoirs... Le système tel qu'il est pensé et agi favorise peu l'esprit critique, la prise de recul et l'innovation. L'école resterait donc, malgré les discours, principalement au service du pouvoir établi. Pas facile de sortir des rails ou de changer de voie...

Une institution en proie aux paradoxes

Les décrets et les circulaires fleurissent à un rythme soutenu, au gré du tempo politique, tantôt sur des ambitions génériques, tantôt sur des moyens organisationnels. Sans que le tout ne soit nécessairement cohérent. Le voyage est permanent entre émancipation et dressage des citoyen-ne-s... Sans compter que ni les institutions ni ses protagonistes ne disposent du temps et de l'espace nécessaires pour intégrer ces injonctions, les transformer en quelque chose qui fait sens, qui s'intègre à la pratique et à la vie de l'école. Le fait que le travail en équipe ne soit pas réellement prévu -ou si peu- n'arrange bien évidemment rien.

Bien qu'il soit communément admis que l'enfant doit être au coeur des apprentissages, ce n'est pas pour autant que cela advient, que ce soit le fait de l'organisation de l'institution, la résistance des profs (consciente ou pas), la peur des parents et des enfants eux-mêmes. En effet, il s'agit de repenser fondamentalement les rapports de force et de pouvoir au sein de l'école, notamment entre élèves et enseignant-e-s. Mais aussi les rapports aux savoirs.

Face à tant de complexité, le risque réside bel et bien dans une forme de léthargie inhibante, empêchant toute initiative. Des projets émergent pourtant. Mais avec un peu de recul, il s'agit de se demander comment les enseignant-e-s ont pu en arriver là.

En 2015, un grand établissement bruxellois, dans une rencontre liée aux interventions policières dans les écoles, narrait son projet pour modifier les rapports entre élèves et professeurs. Cet établissement avait travaillé toute une année scolaire pour s'autoriser à bouger les bancs de l'école et accueillir ainsi les élèves autrement... Ce moment, baptisé la « chouette heure », s'inscrivait dans la grille horaire hebdomadaire. Toute une année pour bouger les bancs et, au final, se rendre à l'évidence que toucher à quoi que ce soit de l'école relève d'une quête quasi inaccessible... Et si cette heure-là était devenue, à la faveur d'une profonde réflexion, une « chouette heure », que dire des autres heures de cours ?

Le tri, de plus en plus tôt !

Alors que la fréquentation de la 3e année maternelle approcherait 97% des enfants concernés en Belgique francophone, la question de l'obligation scolaire à 5 ans, voire plus tôt, réapparaît. Motifs principaux invoqués : la réussite pour tous et la lutte contre les inégalités. Plus un enfant fréquenterait tôt l'enseignement, plus ses chances de réussite seraient grandes.

La réussite de tous et toutes doit être une des conséquences d'un enseignement permettant la réalisation de soi et l'émancipation, pas le fait d'un dressage aux normes sociales et aux codes de l'école. L'enjeu réside, dès lors, à interroger ce qui peut conduire à certains résultats plutôt qu'à d'autres, et la manière d'accueillir les enfants dans leur globalité ne peut être étrangère à la réussite d'un tel dessein. Et les accueillir tels qu'ils sont, pas comme futur-e-s élèves du primaire ou comme future main d'oeuvre sur le marché du travail !

Le décret Missions (5) pourtant, inscrit des objectifs spécifiques pour l'enseignement maternel :

Article 12. - L'enseignement maternel poursuit tous les objectifs généraux fixés à l'article 6 et vise particulièrement à

- 1° développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ;
- 2° développer la socialisation ;
- 3° développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psycho-moteurs ;
- 4° déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires.

Force est de constater que la priorité est bien de permettre à l'enfant de grandir, pas d'endosser de manière précoce le costume d'élève sachant, par exemple, tenir deux périodes continues de 50 minutes sur sa chaise en levant le doigt bien haut pour obtenir l'autorisation de poser une question... L'enseignement maternel ne doit pas être considéré comme une préparation à l'école primaire et les établissements scolaires doivent prendre en compte le respect du rythme des enfants, et particulièrement des plus jeunes.

Accueillir les plus jeunes enfants -et non pas préparer ou formater-, c'est prendre en considération leur développement, notamment leur construction identitaire qui les fait passer du « je » au « nous », (6) de la reconnaissance individuelle à des formes de collectivité assumées. Ce chemin suppose progression et conditions qui le permettent, notamment la familiarisation avec ce nouveau (et gigantesque !) milieu, un découpage du temps et des espaces en fonction des progressions des enfants, une répartition du nombre d'adultes...

Si l'enfance, et particulièrement dans l'enseignement maternel, est « le temps de la découverte, de l'exploration, de l'apprentissage... l'éducation ne peut pas se concentrer sur résultat » (7). Il est nécessaire que le point d'attention se porte sur la démarche, sur la façon dont l'enfant « se rend » compétent, sur les moyens qu'il se donne, les stratégies qu'il met en place... et sur la façon dont l'adulte l'accompagne dans ses tentatives pour le soutenir dans sa construction, pas dans sa conformité aux attentes de notre société de consommation.

S'autoriser à transformer l'école

Se saisir de l'école, c'est toucher à notre société dans sa globalité et dans ce qu'elle institue pour perdurer et se transformer. Il s'agit donc bien d'un travail qui touche à notre identité et à notre culture. Les fondements de l'institution scolaire dans nos sociétés démocratiques doivent être interrogés : son organisation, ses méthodes, la prise en compte de tous les savoirs non hiérarchisés entre-eux... L'approche doit correspondre à la fois aux ambitions sociétales et à la réalité de son public.

Cette révolution rejette radicalement l'idée que l'école fait du tri pour s'engager dans la voie de la réalisation de chacun et de tou-te-s. L'école doit accueillir les enfants avec la conviction de multiples compétences déjà existantes, miser sur des enfants capables en leur offrant les conditions de sécurité et d'évolution nécessaires. Ce travail sur notre culture scolaire impose de revoir la formation des enseignant-e-s pour leur permettre de penser et d'agir à hauteur d'enfants.

L'école doit s'imposer plus que le formatage des esprits et des compétences aux besoins de la société, au risque d'un totalitarisme utilitaire entièrement acquis à la cause de notre société de consommation. Elle doit néanmoins offrir des rails aux élèves, tout en permettant que la gestion des aiguillages soit partagée, que les parcours soient multiples et même à inventer. Et que la destination reste, essentiellement, aux mains des élèves.

(1) BADIOU Alain, *Penser les meurtres de masse*, conférence du 23/11/2015, <http://la-bas.org/la-bas-magazine/entretiens/alain-badiou-penser-les-meurtres-de-masse>.

(2) Article 6. - *La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie [c'est nous qui soulignons] les objectifs suivants :*

1° *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

2° *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

3° *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*

4° *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

(3) Bertrand Ogilvie est professeur de philosophie, psychanalyste, ancien directeur de programme au Collège international de philosophie. Il enseigne à l'université 4

Paris Ouest Nanterre. Il a collaboré à *L'Europe, l'Amérique, la Guerre d'Etienne Balibar*, ainsi qu'à l'édition des *Oeuvres de Fernand Deligny*.

(4) <http://www.skolo.org/spip.php?artic...>, consulté le 20/01/2016.

(5) Décret du 24/07/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

(6) GOLSE, Bernard, 2006, *La scolarisation précoce*, *Journal des psychologues*, n° 237.

(7) CEMEAAction, Collectif, 2010, *L'enfance est un bon investissement*.

Trajectoires

Interroger le pouvoir d'agir, c'est prendre le temps de scruter des réalités environnantes, dans leur contexte, au travers de leurs acteurs et actrices, dans leur complexité.

Nous vous proposons trois trajectoires différentes, trois approches du pouvoir d'agir qui s'incarnent au travers de champs d'intervention variés. Il s'agit d'interviews et donc de regards singuliers qui racontent leur histoire, leur point de vue...

Interroger le pouvoir d'agir, c'est prendre le temps de scruter des réalités environnantes, dans leur contexte, au travers de leurs acteurs et actrices, dans leur complexité.

Nous vous proposons trois trajectoires différentes, trois approches du pouvoir d'agir qui s'incarnent au travers de champs d'intervention variés. Il s'agit d'interviews et donc de regards singuliers qui racontent leur histoire, leur point de vue.

Bien qu'étant des expériences différentes, les trois interviews relatent l'importance de l'action collective tout en laissant de la place au désir et aux enjeux personnels dans la mise en oeuvre des dispositifs. L'action collective pour lutter contre les sentiments d'impuissance et transformer des idéaux, des valeurs... en actes.

Les interviews révèlent également l'importance des trajectoires des protagonistes : culture familiale, expériences en tant que jeunes, rencontres... Et aussi leurs parcours scolaires jalonnés d'espaces d'ouverture au monde, aux enjeux sociétaux... ou qui leur ont permis de s'essayer à une vraie participation démocratique, de prendre en charge l'animation de la vie scolaire... Les interviews tracent également des frontières perméables entre l'associatif et l'école, ce qui a manifestement permis de faire entrer « la vie » dans l'école ou d'investir la vie après les études.

Chaque action définit sa légitimité, parfois en défiance aux autres modèles d'action. Ce qui interroge nécessairement les alliances à sceller au détriment des concurrences à l'oeuvre, pour que le sens de l'action et ses effets soient la colonne vertébrale sans que ne vienne s'y greffer la compétition de l'action la plus « pure » ou la plus efficace.

Au final, apparaît également en filigrane le défi de maintenir une action politique incarnée en lien étroit avec les terrains -dans la vraie vie !-, sans y perdre son âme. Une recherche de cohérence permanente et nécessaire.

Rencontre avec Élodie Francart, porte-parole de la Plate-forme citoyenne de soutien aux réfugié-e-s Bruxelles, septembre 2015

CEMEA : Quel est ton parcours ?

Élodie Francart : Il y a longtemps que je suis active sur les questions migratoires. Quand je suis arrivée à l'Université Libre de Bruxelles, pour mes études de sciences politiques, il y avait une occupation de sans-papiers dans le hall des sports. J'ai été très touchée par leur situation et je me suis proposée pour faire des animations avec eux. Je suis allée au Maroc aussi, pour un projet de théâtre avec des réfugiés subsahariens et des jeunes Belges d'origine immigrée. C'est donc un parcours volontaire, de plus de dix ans.

Quand je me suis rendue sur le campement du Parc Maximilien la première fois, il y avait déjà une trentaine de tentes et tout était improvisé. Des gens arrivaient, déposaient où ils pouvaient des couvertures, de la nourriture ou des jouets. Il y avait beaucoup de bonne volonté, mais c'était chaotique. Je me suis dit qu'avant toute chose, il fallait organiser le travail. J'ai pris les coordonnées de chaque volontaire présent sur le campement et la nuit même, j'ai créé une page Facebook en mettant tous les volontaires en lien : la plate-forme de soutien était née... Et le lendemain, à mon réveil, il y avait 1500 personnes sur la page ! C'était incroyable !

Quand on s'engage, il faut une action réfléchie si l'on veut être utile pour les gens et pour les idées qu'on défend. « Je te donne et tu te débrouilles », c'est un peu court. La démarche de la plate-forme, c'est « Comment est-ce que je t'aide, pour que tu puisses te sentir devenir autonome ? » Responsabiliser les réfugiés, les associer à la démarche et ne surtout pas les infantiliser. Aujourd'hui, il y a plus de 26 000 personnes qui ont rejoint la plate-forme. Ce succès est notamment dû au fait que nous mobilisons les énergies sur des aspects très concrets. Quand on relaie aux volontaires « tel jour, telle heure, il y a un goûter : il faut penser à ça, on a besoin de telles choses... », ils savent dans quoi ils s'inscrivent, ce qu'il y a à faire et avec qui. Le plus difficile, c'est la prise d'initiatives : les gens ont peur de mal faire, ils n'osent pas se lancer... L'objet de la plate-forme est de faire émerger les initiatives et de les concrétiser. Quand quelqu'un propose une activité (un jeu avec les enfants, un spectacle, un repas...), on essaie de la rendre possible, on fixe un moment, on prévoit un espace.

C : Être dans l'action concrète, cela facilite les démarches citoyennes ?

E.F. : Que les actions soient concrètes, mais aussi qu'il y ait un cadre clair. C'est valable pour la plate-forme, comme partout quand on veut réaliser un projet. Le cadre posé dit que l'action est possible. Sur le campement, la création de l'école, la cuisine collective, les animations... sont des initiatives autonomes. Être entendus et soutenus dans leurs projets, cela rend les volontaires

plus légitimes, plus sûrs du bien fondé de leur action. Il est indispensable de permettre aux volontaires de s'autonomiser dans leur engagement. C'est le coeur du projet de la plateforme : un cadre qui permette de proposer toute initiative, sans aucune mainmise, tout en ayant un espace réel de concrétisation et un soutien logistique.

C : Tu parles de mainmise : est-ce que tu as vécu - ou est-ce que tu vis actuellement - des tentatives de contrôle de la plate-forme ?

E.F. : Il faut distinguer différents niveaux dans nos interlocuteurs. Du côté des associations, je pense que c'est la première fois qu'elles voient un mouvement citoyen d'une telle ampleur. Il y a du respect pour ce que l'on fait et la plateforme collabore avec beaucoup d'associations pour des activités ou des projets, d'égal à égal : leur travail n'a pas plus de valeur parce que ce sont des organisations et on n'est pas au-dessus d'elles parce qu'on est un mouvement citoyen. C'est une vraie collaboration, qui se passe bien.

Avec la Croix-Rouge, c'est plus compliqué : ils sont mandatés par l'État fédéral et leur pouvoir d'action est très restrictif. La Croix-Rouge n'a pas le mandat d'intervenir directement sur le campement, puisque celui-ci n'a pas d'existence formelle et légale. Certains médias ont insinué que la plate-forme court-circuitait le travail de la Croix-Rouge. Quand on sait que les locaux du WTC, mis à disposition des réfugiés, ne sont accessibles que de 14 à 17h et de 20h à 7h du matin, alors que le campement est ouvert 24h/24, il ne faut pas nous reprocher que le WTC soit vide ! Si en plus, personne ne vient sur le terrain pour parler aux réfugiés, pour les informer, pour leur dire qu'ils doivent aller dans ce bâtiment...

La plate-forme a déjà tellement à gérer sur le campement. Nos volontaires font leur possible pour informer les réfugiés : cela implique de recueillir les informations, les vérifier pour ne pas propager de rumeurs, trouver des traducteurs dans toutes les langues du campement, faire le tour des tentes... Cela demande une énergie d'une ampleur telle qu'on a du mal à garantir la transmission des informations « officielles ». Il y a donc des tensions, mais nos relations n'en sont toutefois pas au stade de la rivalité évoquée par les médias : la plate-forme ne concurrence pas avec la Croix Rouge, mais quand ils ne font pas leur travail (car le Fédéral ne leur donne ni le mandat, ni les moyens de le faire), on agit nous-mêmes. Et cela dérange.

C : En quoi est-ce que votre mouvement citoyen dérange ?

E.F. : Tout d'abord, parce que les politiques n'ont aucun contrôle sur son organisation et son action. La Croix-Rouge agit selon son mandat, la Ville de Bruxelles agit dans un certain contexte politique, notre plate-forme agit en fonction des idées et de la volonté de citoyens. Je pense aussi que cela ternit l'image des politiques qu'un camp de réfugiés soit géré uniquement par des citoyens. Ensuite, les politiques n'ont pas de regard sur ce qui se passe sur le campement. Ils ne sont pas sur le terrain, contrairement à nous. Ils ne peuvent donc pas faire ce qu'ils veulent : faire évacuer le campement de force par la police, par exemple. Enfin, la plate-forme est invitée dans les négociations autour de l'avenir des réfugiés : il y a un interlocuteur de plus autour de la table, un acteur de terrain qui ne se laisse pas embobiner par les beaux discours, qui peut dénoncer, critiquer, démonter les propos mensongers... Ce n'est pas dans leur intérêt que nous ayons un accès à la parole publique.

C : Comment la plate-forme est-elle organisée ?

E.F. : Il y a plusieurs structures, qui interagissent tout le temps. Il y a d'abord « le comité », créé au tout début de la plate-forme : un groupe-pilote de 10-12 personnes qui coordonne l'ensemble de l'action. « Le groupe de 16 heures » est le groupe le plus important, car il gère tout le campement. Il est composé de tous les responsables des pôles (stockage, gestion des couvertures, gestion de la nourriture, gestion des tentes, cuisine, animations, etc.), soit 35-40 personnes. Tous les jours à 16 heures (d'où son nom), les membres du groupe se réunissent pour faire le point,

parler des problématiques du campement, écouter les besoins... Ce n'est pas toujours facile, il y a des désaccords, des tensions sur les priorités, car il s'agit souvent de gérer l'urgence et des vies sont en jeu.

Le troisième groupe est celui des commissions extérieures, qui travaillent sur douze thématiques issues de l'assemblée générale, plus éloignées du quotidien du campement, mais nécessaires : solidarité internationale, financement, aspects juridiques, etc. Les commissions se réunissent une fois par semaine pour évaluer le travail effectué, refixer les objectifs... Et enfin, il y a l'assemblée générale, organisée toutes les deux-trois semaines sur le campement ou, quand on est trop nombreux, sur l'esplanade de la Gare du Nord. Elle est ouverte à tous les volontaires et tous les réfugiés. Les quatre groupes interagissent de manière horizontale, avec des relais à différents niveaux. Ce qui complique les choses, c'est que les membres des groupes changent souvent, à l'image des réfugiés dans le campement. Nous sommes des citoyens ordinaires : certains travaillent, d'autres sont aux études, partent en vacances, sont malades... La vie continue, en dehors du campement. Quand de nouvelles personnes rejoignent la plateforme, il faut prendre le temps de les accueillir, expliquer les fonctionnements, les écouter : cela demande aussi beaucoup d'énergie.

C : Tu es identifiée comme porte-parole de la plate-forme, comment le vis-tu ?

E.F. : J'ai créé la plate-forme, je suis donc devenue la principale interlocutrice vis-à-vis des médias, mais aussi dans les négociations politiques, au niveau fédéral comme avec la ville de Bruxelles. Cela ne me dérange pas, mais ce n'est pas ce que je préfère. Je suis quelqu'un de terrain : j'ai voulu rester à la coordination générale du camp, pour rencontrer les gens, écouter leurs besoins. Mais le campement a pris beaucoup d'ampleur et il y a tellement d'arrivées et de départs, de réfugiés comme de volontaires, que j'ai du mal à rencontrer tout le monde. Il y a eu des tensions, certains se disant : « Qui est cette fille qui parle pour nous à la télévision ? » On a dû mettre les choses au point et clarifier mon mandat. Dans l'imaginaire de certains, passer à la télé c'est le meilleur rôle, alors qu'en fait c'est ingrat. J'ai une visibilité c'est vrai, mais je suis aussi en première ligne. La plate-forme est incarnée, je la représente : les attaques et les critiques passeront d'abord par moi. Comme insinuer que je suis carriériste ou bien que je vise un mandat politique... alors que la politique ne m'intéresse pas du tout.

Les partis politiques actuels ne me parlent pas. Je ne m'identifie à aucun d'entre eux. Je ne veux pas devoir suivre une ligne directrice ou être contrainte par une idéologie. La politique, telle que je la vis ces derniers jours, représente des jeux de pouvoir qui me laissent de glace. Il est question de la vie de centaines de personnes et j'assiste à des petites guéguerres où l'on se rejette les responsabilités, pour s'assurer un électorat.

Si adhérer à un parti ne m'intéresse pas, je fais sans aucun doute de la politique à travers mon engagement citoyen. Ce que l'on fait sur le campement est un acte politique, qui se vit et s'agit sur le terrain : on défend une certaine vision de la société et on promeut des valeurs humanistes. La dignité, l'accueil de l'autre, mais aussi le respect des conventions internationales... Ce sont nos valeurs et nous les défendons sans nous soumettre à un quelconque parti. Quand nous revendiquons la dignité pour tous, c'est la dignité pour tous sans exception : on ne va pas commencer à exclure ceux-là parce qu'ils viennent de tel pays, ceux-ci parce qu'ils fuient telle région, etc. Aucun parti ne se positionne clairement sur le sort des réfugiés. Aucune famille politique n'ose dire ouvertement « Nous soutenons les réfugiés », de nouveau pour des questions électorales. Ceux qui font le plus de bruit et qui ont le message le plus clair actuellement sont les racistes et les xénophobes.

Pour soutenir la cause des sans-papiers et des réfugiés, j'estime que mon pouvoir d'action est bien plus grand là où je suis que dans un parti politique. Maintenant, si mon objectif était de changer le système, je devrais rejoindre un parti (ou en créer un) pour agir de l'intérieur. Mais vu l'inertie actuelle, que ce soit dans l'opposition ou dans la majorité, vu les contraintes auxquelles les politiques sont confrontés, je ne vois pas comment on pourrait changer le système... Tandis qu'il y a tant de choses que l'on peut faire sur le terrain ! La plate-forme a permis aux réfugiés de ne pas dormir dehors, d'avoir un peu d'intimité, on leur a offert de la nourriture, des couvertures, une chaleur

humaine, des moments où ils peuvent danser, écouter de la musique, s'amuser entre eux et avec d'autres, aller à l'école... On crée pour eux et avec eux une forme de normalité, même si au-dehors c'est la jungle.

C : Comment vois-tu l'avenir ? Du campement, de la plate-forme ?

E.F. : J'espère que le campement n'aura bientôt plus de raison d'être, que tous les réfugiés seront pris en charge et relogés dans des bâtiments adéquats. Avant la pluie, le froid, l'hiver... Sinon la situation va devenir catastrophique. Mais la plate-forme va continuer, même après le camp. Un incroyable mouvement citoyen s'est créé et il faut préserver cette énergie. L'un des objectifs de la plate-forme est de sensibiliser l'opinion publique sur le sort des réfugiés. Changer les regards et sortir les réfugiés de l'anonymat, leur donner un visage. Derrière les mots « réfugiés », « demandeurs d'asile » ou « migrants », il y a des milliers d'histoires. Sur notre page Facebook, nous proposons chaque jour le portrait d'un réfugié du camp. Cela permet de déconstruire les préjugés.

Les projets sont nombreux et la plate-forme coordonne les énergies, mais les initiatives restent individuelles, citoyennes. Des volontaires ont créé une banque de données de logements chez des particuliers, que l'on doit encore traiter. On a besoin de cours de français pour adultes, de trouver un endroit convenable pour l'école et les animations. On va organiser des tables de conversation, des rencontres entre citoyens et réfugiés, avec des repas, des événements culturels... Mais la transition ne sera pas facile. Le campement permet aux volontaires d'avoir un lieu pour s'organiser et aux réfugiés de se rencontrer, de sortir de leur isolement. Il faudra trouver un autre espace. On a une équipe très polyvalente, avec des juristes et des économistes, qui sont en train de voir ce qui serait le mieux pour la suite. Se constituer en asbl ou pas.... Nous voulons continuer à sensibiliser l'opinion publique sur le sort des réfugiés. Même s'ils sont un jour relogés, tout ne sera pas réglé pour autant.

C : Envie de rajouter quelque chose ?

E.F. : Vous travaillez avec des jeunes : dites-leur de ne pas avoir peur de l'engagement.

Tout est possible. On le vit avec la plateforme citoyenne. Je croise tous les jours des volontaires qui me disent : « Cette plate-forme me redonne de l'espoir dans l'humain. » Je pense que s'il y a la volonté et l'opportunité (le moment-clef qui provoque les choses), on peut agir et à différents niveaux.

Aujourd'hui, nous vivons un moment-charnière dans notre société. Je pense que nous sommes à l'aube de quelques années très tendues en terme de racisme et de xénophobie... C'est maintenant qu'il faut bouger et qu'il faut sensibiliser. Pour faire contre-poids à ces stéréotypes racistes. On est plus nombreux qu'eux : il faut faire savoir que l'on n'est pas d'accord avec leurs discours haineux. Que l'on soit jeune ou moins jeune, ado ou adulte, l'engagement est possible.

Note : Quelques jours après cette rencontre, une marche citoyenne de soutien aux réfugié-e-s rassemblait plus de 20.000 personnes dans les rues de Bruxelles.

Le 1er octobre 2015, la plate-forme citoyenne annonçait dans la presse qu'elle se retirait du campement du Parc Maximilien, tout en poursuivant ses activités, notamment le relogement de familles de réfugié-e-s chez des particuliers, l'école, les animations pour les enfants, les activités culturelles (ateliers d'écriture collective, ateliers de cuisine du monde, ciné-club)... La principale raison invoquée à ce retrait par la coordination de la plate-forme est son instrumentalisation par les pouvoirs publics pour légitimer leur inaction.

Rencontre avec Barbara Trachte - Députée Écolo au Parlement bruxellois et au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles Bruxelles , juin 2016

CEMEA : Quel est ton parcours, ton trajet personnel ?

Barbara Trachte : C'est certainement d'abord un parcours familial. Mon père travaillait à Amnesty International, ma mère était infirmière et avait décidé de travailler au « Petit Château » qui était déjà un centre d'accueil pour réfugiés. La prise de conscience a donc été précoce et j'ai le sentiment que la notion d'engagement, dans le sens de s'engager pour pouvoir changer la société, a toujours été présente dans ma vie. Déjà toute petite, mes parents m'emmenaient aux manifs, j'assistais à des réunions... Ma mère est rwandaise et une partie de ma famille a été victime du génocide. Après 1994, mes parents ont fait partie des collectifs qui ont déposé plainte pour crimes contre l'humanité et qui se sont battus pour faire en sorte que des procès aient lieu... D'ailleurs, un des procès concernait directement ma famille. Ce combat de mes parents, nous l'avons suivi de près mon frère et moi : toutes ces démarches, collectives, judiciaires, médiatiques, m'ont marquée. Incontestablement, mes parents m'ont démontré qu'on peut certes penser des choses, mais aussi qu'on peut faire des choses. Qu'il faut se démener, ne pas se laisser faire... même si l'action collective, c'est très fatigant et que cela demande du temps et de l'investissement.

Cela s'est concrétisé dans le choix de mes parents pour mon école primaire : une école à pédagogie active, d'inspiration Freinet, où l'on montrait aux élèves, même très jeunes, que l'on a du pouvoir entre ses propres mains. C'était une école où les initiatives étaient soutenues, souhaitées même. Ils avaient mis en place des « conseils citoyens » pour une implication des élèves à la vie de l'école, avec un réel processus participatif : la voix de l'élève avait de l'importance.

En secondaire, je suis allée dans une école qui n'était pas d'inspiration Freinet, mais où il y avait plein d'opportunités pour les élèves, pour faire des choses, pour s'engager : des stands Oxfam, des campagnes Amnesty, des pétitions, des sensibilisations par des associations... L'engagement est une démarche individuelle, mais dans cette école on nous encourageait à nous investir rien qu'en nous montrant tout ce qu'il était possible de faire. Je me souviens qu'une fois par an était organisée une journée où il n'y avait pas cours, mais où les profs invitaient des personnes à témoigner sur leurs parcours de vie : des réfugiés, des militants, des résistants... C'était une école où ce genre d'initiatives était mis en valeur, au point parfois de prendre le pas sur les apprentissages formels.

De plus, notre école secondaire a été fort touchée par les grandes grèves dans l'enseignement des années 90. Nos profs étaient très mobilisés, ce qui était logique, puisqu'on baignait dans un climat d'engagement. À la fin du mouvement de grève, en rentrant dans l'école, des enseignants ont décidé de mettre en place ce qu'on a appelé « Vigilance démocratique », c'est-à-dire l'idée de faire du lien entre le monde politique et l'école, en invitant quatre élus politiques, trois fois par an, pour les interroger sur des événements, des prises de position... C'étaient les mêmes personnes qui revenaient, pour qu'on puisse leur demander ce qu'elles avaient fait dans l'intervalle, afin de rendre des comptes en quelque sorte. Je me souviens des premières réunions : j'étais en troisième secondaire et je n'étais pas encore très affirmée, ni militante et ce sont mes parents qui m'avaient poussée à y aller... Les réunions étaient organisées en soirée et les élèves étaient derrière les adultes dans la salle, un peu en retrait : c'étaient les parents et les profs qui portaient le projet et prenaient la parole.

Au fil des réunions, les élèves se sont affirmés et ont commencé à prendre les choses en main : on se mettait devant, on a pris confiance, on s'est mis à poser des questions... Puis, les élèves ont décidé que ce n'étaient pas aux adultes de préparer les réunions : on a choisi les sujets, mené les débats et chaque réunion était précédée de temps de préparation où on faisait venir, selon les thématiques, un professeur d'université, le délégué général aux droits de l'enfant, etc. Peu à peu, on a gentiment fait comprendre aux profs et aux parents qu'ils avaient encore le droit de venir aux réunions, mais qu'ils ne devaient plus porter le projet !

Toutes ces choses ont éveillé ma conscience politique. C'est à ce moment-là aussi, vers 15 ans, que je suis devenue bénévole à Oxfam, à Amnesty : tout ce qu'il était possible d'investir, j'investissais. Cela n'a donc rien d'extraordinaire comme parcours... c'est plutôt un processus. À tout juste 18 ans, j'ai pu voter pour la première fois et je me suis logiquement tournée vers le parti qui, selon moi, représentait le mieux les générations futures et défendait des enjeux de société fondamentaux. J'ai donc voté Ecolo. Ensuite, à l'université, j'ai vraiment pris contact avec le parti et assez vite, je m'y suis engagée.

C : Agir comme tu le faisais, dans le monde associatif, cela ne t'a plus paru suffisant ?

B.T. : J'avais envie d'aller au coeur de la prise de décisions. Pas parce que je trouvais que le travail associatif n'était pas suffisant, au contraire, mais je voulais découvrir une autre manière d'agir. Les deux champs d'action sont tout à fait complémentaires. Je suis d'ailleurs toujours membre d'Oxfam ou d'Amnesty, même si j'y suis moins active ou plus de la même manière. Pour moi, il s'agissait vraiment de participer à des processus de prises de décisions, collectives, communes, plus généralistes aussi, plus globales.

Dans mon parcours professionnel en tant qu'avocate par contre, j'ai vite ressenti les limites de mon action. J'ai défendu des demandeurs d'asile, dont certains pour lesquels j'ai pu obtenir le statut, mais c'était terriblement frustrant. J'obtenais des résultats pour ces gens, pour ces familles (sachant que pour un dossier gagné, il y en a plein qui sont perdus), c'était une satisfaction indéniable, mais cela ne changeait rien aux règles d'octroi du statut de demandeur d'asile ! Et pour moi, c'était le système qu'il fallait changer ! Être avocate en droit des étrangers ne permet pas d'agir sur les politiques d'asile, il faut de l'action collective. Ce n'est pas pour autant qu'en faisant de la politique, j'ai pu tout changer, car le rapport de forces n'est pas toujours du bon côté, mais quand même...

C : Tu dis avoir voulu être au coeur du pouvoir de décisions, quel a été ou quel est ton réel pouvoir décisionnel ?

B.T. : En Belgique, ce n'est pas simple : il y a plein de niveaux de pouvoir, de partis et de coalitions... Forcément, j'ai connu des déceptions. Liées aussi à une certaine forme de lenteur, de procédures complexes : cela ne va pas toujours ni assez vite, ni assez loin. Mais il y a des victoires aussi.

Quand je suis entrée au parlement, Ecolo était dans la majorité et on a réussi à faire des choses dont je suis sûre qu'elles n'auraient pas été faites par d'autres. Actuellement, on est dans la majorité à Schaerbeek, où je suis conseillère communale et je vois tout ce que nos échevins accomplissent et ce que cela produit concrètement pour les citoyens et citoyennes. On se sent utile, je me sens utile. Mettre en oeuvre des politiques à long terme me donne le sentiment de participer à des choses qui peuvent paraître des évidences quand on a de grands idéaux, mais qui se matérialisent dans la vie des gens. Et c'est cela qui m'intéresse.

C : Quel regard jettes-tu sur les nouveaux mouvements citoyens, dont on dit que beaucoup des personnes qui les composent ou les initient seraient des déçu-e-s de la politique ?

B.T. : Je les comprends. La situation politique actuelle est compliquée : il y a à la fois tellement de choses à faire et tellement de complexité institutionnelle ou de coalitions partisans qui freinent l'action. C'est parfois décevant. Actuellement, avec ce climat de lutte contre le terrorisme, on voit bien qu'il y a des modèles où il est compliqué de prendre des décisions, notamment par rapport à l'accueil des réfugiés. Je trouve que ces initiatives citoyennes sont salutaires. Je préfère voir les gens agir, passer la nuit debout, émettre des revendications, occuper Wall Street... plutôt que de sombrer dans le repli sur soi et la résignation. Cela témoigne d'une envie de changement, d'un mouvement chez les jeunes et les moins-jeunes, avec une prise de conscience de la nécessité d'agir collectivement. Cela ne me pose aucune difficulté, je trouve cela sain que le politique soit ainsi interpellé... et se fasse engueuler aussi. De plus, il y a plein de revendications portées par ces mouvements citoyens pour lesquelles je me dis qu'il serait possible de faire cause commune ! C'est vrai qu'on n'est pas forcément sur les mêmes champs d'action (ils ne sont pas que sur des revendications politiques, certains mouvements citoyens font de l'animation culturelle, de

l'éducation permanente, de l'occupation de l'espace public...), mais il y a des ponts à créer.

C : Est-ce que tu t'es déjà sentie coincée par la ligne de conduite de ton parti ?

B.T. : Comme je l'ai expliqué, j'ai vraiment été bercée depuis toute petite dans l'action collective et dans ce qu'elle implique parfois comme discussions, négociations ou concessions. Dans tout groupe humain, il y a toujours un moment où cela frotte et où il faut faire des compromis. Mais je sais aussi que la force est collective.

Je pense qu'il faut relativiser cette prétendue tension entre parti et individu(s). Elle est souvent plus fantasmée que réelle. Mais cela dépend certainement des partis, de leurs configurations et de leurs modalités organisationnelles, peut-être aussi des combats individuels de certaines personnes.

Ou bien des ego.

Ce qui est bien avec Ecolo, c'est qu'on peut discuter de tout : quand il y a des tensions, on met en place des temps et des espaces pour traiter les choses, individuellement ou en groupe. On donne les moyens de discuter, de débattre... Les décisions ne sont jamais prises sans concertation, ni sans tenir compte des avis des uns et des autres. Je peux essayer de convaincre, on peut essayer de me convaincre. C'est de là qu'on construit quelque chose. C'est sans doute pour ça que je ne me suis jamais sentie coincée ou en totale contradiction avec une décision. Je n'ai jamais vécu de moment où je me serais dit : « Si c'est comme cela, alors ce sera sans moi ! ». Mon parti défend une idéologie, des valeurs, qui sont fondamentales et dans lesquelles je me retrouve : d'ailleurs, c'est l'idéologie qui est importante pour moi, pas le parti. Aujourd'hui, je suis convaincue que l'écologie politique est la mieux représentée par Ecolo. Je me sens donc en grande cohérence avec moi-même au sein de mon parti. Si ce n'était plus le cas un jour, je ne sais pas ce que je ferais... Si demain Ecolo devait prendre des décisions en contradiction avec ses valeurs, ce serait un gros problème pour moi. Mais je n'aurais pas envie de jouer l'électron libre, car je reste persuadée que l'action collective est plus efficace et plus forte que l'action individuelle.

Nous vivons un temps où le pouvoir politique cible les individus et les culpabilise. Cette manière de considérer les individus les uns par rapport aux autres, voire de les dresser les uns contre les autres, est typiquement une politique de droite. Certaines dernières mesures gouvernementales pointent la responsabilité individuelle de personnes qui sont en fait les victimes d'un système global. C'est pour lutter contre ça que je me suis engagée en politique, car c'est complètement insupportable : c'est le système qu'il faut changer...

Si je prends l'école, qui est le dossier que je connais le mieux, ce ne sont pas les parents des enfants défavorisés qu'il faut blâmer, ni les enfants défavorisés ou primo-arrivants qu'il faut encourager à plus de performances, ni les enseignants qu'il faut rendre responsables des dysfonctionnements... Il faut agir sur ce qui est collectif et public, c'est-à-dire le système scolaire, pas culpabiliser les individus qui le composent, voire le subissent. La politique permet d'agir à un niveau structurel. C'est une grande différence avec le pouvoir d'agir de l'associatif, qui peut plus difficilement avoir une action sur du long terme, par rapport au politique qui peut pérenniser les changements par des lois, des décrets... Même s'il ne faut pas se voiler la face, il y a aussi les contraintes budgétaires qui peuvent freiner l'application de décrets, les résistances à différents niveaux, etc. Je ne pourrais pas citer le nombre de décrets qui ont été votés et qui ne sont pas mis en oeuvre... Ça peut paraître cynique de ma part, mais c'est une réalité aussi.

C : Actuellement, les associations se sentent de plus en plus contraintes par des démarches administratives, de plus en plus mises en concurrence aussi...

B.T. : On est en train de vivre un morcellement de plus en plus grand des compétences, qui engendre ces tensions. C'est une dérive, qui ne concerne d'ailleurs pas que l'associatif, mais aussi les pouvoirs publics. À Schaerbeek par exemple, on a dû créer un service de recherche de subsides, qui fait la même chose que les associations : récolter,

lire et répondre à des appels à projets, introduire des demandes, etc. Ce service rapporte à la commune plus que ce qu'il lui coûte, c'est incroyable quand on y pense ! Je préférerais que ces gens soient employés pour faire des choses, pour agir sur le terrain, pour créer... Cette ingénierie administrative est un frein énorme aux pouvoirs d'agir, où qu'ils se situent.

C : Qu'est-ce qui pourrait renforcer un pouvoir d'action commun entre l'associatif et le politique, et particulièrement ton parti ?

B.T. : Dans ma vision des choses, forcément déformée, je n'ai pas l'impression d'être dans une opposition « associatif-politique ». Mais peut-être qu'on devrait faire plus de choses en commun ! Par exemple, on a prévu cette année lors de nos rencontres Ecolo à la fin du mois d'août, de donner carte blanche une après-midi à l'associatif, notamment au Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté. C'est ce genre de passerelles qu'on devrait peut-être mettre en place plus régulièrement. Se voir et se parler plus souvent, faire réseau... pour agir. Ensemble.

Rencontre avec Christine Mahy - Secrétaire générale du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, Namur, octobre 2015

CEMEA : Quel est ton parcours ?

Christine Mahy : Très jeune déjà, j'ai ressenti l'impression que des injustices sociales étaient à l'oeuvre. Au regard de ma réalité de vie familiale, de mon parcours scolaire... Pour le dire simplement, papa était ouvrier et maman faisait des ménages. J'ai toujours vécu un discours de la part de mes parents, à une époque pourtant de montée de classes, qui pourrait se résumer à « on fait partie des petits qui doivent s'écraser et mettre toute leur énergie à tenter d'accéder à un logement décent, à offrir la possibilité à leurs enfants de faire des études, etc. »

Ayant peu accès à des mécanismes de prises de décisions collectives, au jeu politique, à une implication syndicale ou même à des dynamiques d'éducation permanente, mes parents se disaient que, pour arriver à traverser la vie sans trop d'encombres, il ne faut pas trop se faire remarquer.

Mais le premier élément déterminant dans mon parcours, ça a été le choix de mon école secondaire. Quand on sortait de l'enseignement primaire où j'étais à Marloie, soit on allait vers Marche-en-Famenne, qui était la ville bien vue, un peu bourgeoise (« on montait » en terme de considération sociale), soit on allait vers Jemelle, qui était un milieu de cheminots, plus populaire. Ce qui a été mon cas, pas par choix personnel, mais parce que mes parents avaient décidé de ne plus inscrire leurs enfants à l'école à Marche-en-Famenne, suite au vécu difficile d'une de mes soeurs aînées, qui s'y était sentie discriminée, jugée... J'ai donc suivi ma soeur et j'en étais très contente, mais j'ai vécu comme une cassure avec mes anciens camarades d'école, la majorité allant d'un côté et une minorité de l'autre.

À Jemelle, il n'y avait que l'option « scientifiques B »... et les professionnelles. Et j'avoue que j'ai fait partie, à 12-13 ans, de ces élèves qui avaient besoin de se distinguer des élèves de professionnelles : en n'étant pas très corrects avec eux dans les trains, en n'ayant pas envie d'être vus en leur compagnie... Mais assez vite, j'ai senti que je participais à quelque chose qui ne me convenait pas. Je me suis donc engagée, avec d'autres dans l'école, à voir les

choses autrement et à monter des projets avec les professionnelles.

C'est à ce moment-là que j'ai commencé à chercher et trouver des leviers collectifs pour agir ! Dans mon parcours scolaire, le contenu de l'apprentissage est alors devenu accessoire par rapport au fait collectif. J'étais quelqu'un qui organisait avec d'autres des événements dans l'école, qui faisait vivre l'école, beaucoup plus que d'être une élève studieuse...

Au sortir de mes secondaires, j'ai voulu me diriger vers des études d'assistante sociale. Pour mes parents, ça a été un choc, particulièrement pour ma maman ! Elle rêvait qu'au moins une de ses quatre filles devienne universitaire et j'incarnais cet espoir. Non seulement je lui annonçais que je n'allais pas à l'université, mais qu'en plus, je voulais travailler dans le social ! Je l'entends encore : « On a tout fait pour s'éloigner des difficultés et avoir une vie la meilleure possible, tu ne vas quand même pas retourner en arrière ?! » Autrement dit : « Tu ne vas pas aller travailler avec des gens qui ont les difficultés qu'on aurait pu avoir ?! » Mes parents ont fini par accepter mon choix, mais s'ils m'avaient demandé d'exposer clairement mes motivations, j'en aurais été incapable. Ce n'était pas conscientisé.

Durant ma formation à l'école sociale, les choses se sont précisées. J'ai rapidement compris qu'on m'apprenait que c'étaient les gens qui étaient en défaut et qu'il fallait les accompagner pour les remettre en ordre, qu'ils retournent sur le droit chemin... La majorité des cours était organisée avec cette vision des choses : avec beaucoup de bienveillance, de bonne volonté, de respect pour les bénéficiaires... mais le problème venait quand même d'eux ! Ça m'a vite révoltée. En quoi mes parents ou bien les élèves de professionnelles étaient-ils en défaut ? En quoi est-ce que, moi, j'étais en défaut ? Je ne venais pas d'un milieu politisé ou syndicalisé, ou engagé dans la culture, j'avais donc peu de points d'appui : j'ai été tentée d'arrêter mes études, pour ne pas participer à ce système.

J'ai finalement recommencé ma deuxième année d'école sociale, en m'investissant en dehors des cours (ou pendant les cours où je n'allais pas) dans du bénévolat, dans une école de devoirs ou chez ATD-Quart-Monde, ce qui a marqué le début de mon investissement dans la lutte contre la pauvreté... Et en troisième, j'ai décidé de faire un stage de type communautaire dans ma région, ce qui était très marginal en milieu rural. Il y avait une cité d'habitations sociales à Marche-en-Famenne, dans laquelle il n'y avait rien d'organisé, de collectif... Rien non plus pour m'ouvrir une porte pour mon stage, mais je savais que si je me tournais vers les services traditionnels, comme le CPAS ou les plannings familiaux, j'allais retomber dans le schéma classique de l'intervention sociale.

Je suis donc allée trouver les responsables de la société d'habitations, pour les informer que je voulais faire un stage dans un quartier qu'ils géraient. Ils ont accepté, car ils venaient d'engager une assistante sociale et je pourrais donc lui être utile. Mon stage a débuté et j'ai réalisé que l'assistante sociale était plus utilisée pour aller récupérer les loyers impayés que pour apporter du soutien aux habitants... De nouveau, je savais que ça n'allait pas, que ce n'était pas cela qu'il fallait faire, mais je ne savais pas comment m'y prendre pour faire autrement.

Je suis entrée en conflit avec la société d'habitations sociales, mais je voulais vraiment continuer ce stage. Alors j'ai décidé de louer une maison dans le quartier. Je n'avais pas d'argent et la société d'habitations n'ayant pas voulu me prêter gratuitement un local, j'ai été considérée comme minimexée en tant qu'étudiante et j'ai pu louer une maison. J'ai démarré mon action en faisant du copier-coller de ce qui se faisait en ville, avec l'aide d'une autre étudiante : ouvrir une maison de quartier, avec une école de devoirs, des cours de français (il y avait une importante communauté turque) et des animations pour les enfants... On n'avait pas de moyens et on n'était que deux, mais on a eu la chance d'avoir des alliés importants.

La première alliée a été ma maîtresse de stage : elle n'a pas creusé pour savoir si les conditions étaient parfaitement remplies, s'il y avait un chef de stage sur place par exemple. Elle a soutenu le projet, à sa manière.

Mon deuxième allié a été plus inattendu. Il y avait un curé assistant social qui travaillait pour le centre des immigrés Namur- Luxembourg. Depuis longtemps, il était en contact avec la communauté turque et tenait une sorte de permanence sociale, mais il n'arrivait pas à y faire venir les gens. Il a entendu dire un jour qu'il y avait une étudiante un peu barjo qui menait un projet dans la cité sociale et il est venu me trouver avec une proposition : « Si vous êtes d'accord pour que je tiens ma permanence dans votre maison, je paie le chauffage. » L'apport financier était plus que bienvenu : j'ai accepté et on a développé par la suite des relations riches. Des liens se sont aussi tissés avec certains travailleurs des PMS, avec des enseignants...

Ce sont ces personnes que j'ai rassemblées ensuite pour créer une asbl, afin que ce qui s'était initié pendant le stage puisse continuer.

C'est donc la conscience politique qui s'affirme, un pouvoir d'agir collectif qui se met en place, au départ d'une histoire personnelle, grâce à de belles rencontres, avec aussi le besoin d'analyser le système, de contourner les règles, avec une certaine prise de risques.

Après mon stage, il y avait donc cette maison qu'on louait et une petite asbl qui n'avait pas de moyens. J'ai vite réalisé que, même si c'était là que j'avais envie d'investir mon énergie, il fallait que j'aie des rentrées d'argent régulières. J'ai trouvé un emploi à mi-temps, afin de garder l'autre mi-temps pour développer « La chenille » (le nom de la maison de quartier), mais c'était trop difficile financièrement. Alors, j'ai accepté un temps plein, mais dans un cadre qui m'intéressait : le centre culturel de Marche-en-Famenne recrutait, j'ai postulé et j'ai été engagée comme animatrice en éducation permanente. À partir de ce moment, j'ai essayé constamment de faire réseau, de connecter les activités de la maison de quartier et le centre culturel, en essayant de promouvoir une logique d'éducation permanente, même si je ne savais pas très bien ce que c'était. Ce n'était certainement pas à l'école sociale qu'on apprenait cela et comme j'étais peu politisée et peu investie dans les mouvements d'éducation permanente, j'avais tout à apprendre.

J'ai beaucoup lu, écouté, analysé et appris, grâce à des rencontres avec des personnes du monde culturel, du théâtre-action, de l'éducation populaire, engagées bien avant moi dans des luttes sociales (en faveur du milieu rural, en faveur des étrangers, en soutien au peuple palestinien...). J'avais une conscience citoyenne et probablement une capacité à analyser les choses, mais j'ai eu besoin de ces points d'appui, de ces connaissances et de ces renforcements.

CEMEA : Tu n'as jamais été tentée par la politique ? Rejoindre un parti ?

C.M. : On me l'a déjà proposé. Plusieurs fois. J'ai toujours dit non, parce que j'ai le sentiment, à tort ou à raison, que ce que je suis, la manière dont je fonctionne, les réseaux dans lesquels je suis inscrite, les personnes-ressources auxquelles je fais appel... tout cela me donne plus de pouvoir d'action dehors que dedans. Plus d'indépendance aussi, pour tenter de créer un rapport de forces égalitaire avec les représentants du monde politique. J'ai aussi un tempérament qui fait que je ne pourrais pas accepter des formes de lignes de parti. Par contre, j'estime que chacun de mes actes est politique, car toute intervention sociale et éducative est éminemment politique. La manière dont on agit, avec quelles visées, quels objectifs, vers quelle population, etc. : on pose des choix qui ont des conséquences et déterminent toute une série d'orientations dans la société.

CEMEA : Dans ton parcours, il est essentiellement question de pouvoir d'agir collectif. Comment envisages-tu le pouvoir d'agir individuel ?

C.M. : L'un des enjeux de la dynamique d'éducation permanente, selon moi, est celui de la réappropriation des espaces par les individus : l'espace physique, l'espace de parole, l'espace de représentation, l'espace pour agir et

infléchir les choses, l'espace de créativité, etc. Un moyen d'action du RWLP est de provoquer des rencontres atypiques, de faire se rencontrer des « témoins du vécu » militants, qui vont partager leurs réalités et qui, en les posant ensemble sur la table, vont prendre de la hauteur, dégager la ou les cause(s) collective(s) de ce qui les opprime individuellement. On analyse les systèmes d'oppression, pour en retirer des recommandations ; au-delà des recommandations, on met ensuite en place des stratégies, pour faire évoluer concrètement les choses.

Il faut travailler à tous les niveaux : en tout premier lieu avec les gens, ensuite avec les représentants du monde politique et avec les intermédiaires (syndicats, mutuelles, fédérations... qui ont un pouvoir d'influence, d'organisation, de consultation...). Enfin, il faut travailler avec la société en général, sur les représentations de l'opinion publique... et par conséquent, avec les médias.

Au RWLP, on travaille sur ces cinq pôles, avec un engagement maximal vis-à-vis des personnes, à travers les associations sur le terrain, mais en ne négligeant pas les autres pôles et en reconnaissant l'importance de chacun, pour créer un vrai dialogue. Sinon, le risque est de mettre en place une forme de participation basique, où les gens vont se parler et s'écouter gentiment, mais sans se comprendre, sans empathie et donc sans que rien ne change.

CEMEA : On vit actuellement dans une société qui culpabilise énormément les individus (en tout cas, ceux « qui n'y arrivent pas »). Mais n'est-ce pas leur reconnaître dès lors, de fait, un pouvoir d'action ?

C.M. : Aujourd'hui, ce qui circule, c'est que les gens sont responsables de ce qui leur arrive : « On a ce qu'on mérite ! » Je pourrais même parler d'hyper-responsabilisation : quand on est pauvre, on doit être encore plus vertueux qu'un autre ! Il faut en effet être plus résistant à la société de consommation, à la publicité ; il faut compter mieux qu'un autre parce qu'il ne s'agit pas de se tromper une fois ; il faut aimer les démarches administratives parce qu'on en a cent fois plus... Tout est construit dans cette vision de l'individu responsable-coupable de ce qui lui arrive et cela s'inscrit malheureusement aussi dans les dispositifs politiques, particulièrement à partir du fédéral, qui sont en train de rogner des morceaux de la solidarité collective : les attaques sur les chômeurs, sur les bénéficiaires d'allocations sociales, sur les réfugiés... On est en train de détruire l'image qu'une société doit faire cohésion, que personne ne doit rester au bord du chemin : on dresse les gens les uns contre les autres.

Et cela ne se passe pas qu'au niveau des individus, on est passé à l'étape suivante depuis un certain temps : ce sont les associations qu'on dresse les unes contre les autres ! Aujourd'hui, le rapport contractuel entre le monde associatif et le pouvoir public est très problématique. Le monde associatif a-t-il encore suffisamment d'indépendance pour réaliser la mission pour laquelle le pouvoir public lui donne les moyens ? Ou bien l'associatif devient-il le prestataire du pouvoir public ? Ajouter à cela une mise en concurrence des secteurs, en disant, par exemple, que l'insertion socio-professionnelle est plus importante que l'éducation permanente. Ces affirmations circulent de manière de plus en plus décomplexée...

Les enjeux sont énormes, parce que derrière ces associations, il y a des emplois et des moyens. Et derrière ces emplois et ces moyens, il y a des usagers, des bénéficiaires... Le danger pour ces associations est de devoir faire de plus en plus de concessions au pouvoir public pour répondre à ses critères (de reconnaissance, d'agrément, de financement...) au point de voir s'estomper leurs objectifs premiers et de s'éloigner des besoins de leur public.

Cette réalité a sans doute un lien avec la création de mouvements citoyens comme la plate-forme de soutien aux réfugiés, « Tout Autre Chose », etc. Je pense qu'on y retrouve pour partie des travailleurs sociaux qui vivent mal leur état de travailleurs à l'endroit où ils sont ! Ces personnes essaient de remplir leur mission du mieux possible, en tentant de garder des balises, une éthique... mais elles n'y arrivent plus. Cela peut être tant dans l'associatif, que dans un CPAS, dans la personne au Forem qui fait le suivi des chômeurs, dans l'accueil d'un centre pour réfugiés... Le malaise vécu par une partie de ces acteurs de première ligne les pousse à aller s'engager dans « autre chose », qui soit complètement citoyen. Dans ce mal-être, ce refus de cautionner un système (tout en étant obligé de continuer à travailler pour vivre), les gens se retrouvent en marge du fonctionnement de l'ensemble du dispositif :

tout est rejeté en bloc, pour créer « autre chose ».

L'école à deux ans et demi, une équation insoluble ?

Alors que la majorité des pays européens accueillent les enfants à l'école à partir de 3 ans (parfois 4 ans !), la Belgique et la France font exception. À partir de 2 ans et demi, les jeunes enfants peuvent fréquenter un établissement scolaire. Et la réalité est parlante : neuf enfants de 3 ans sur dix sont inscrit-e-s à l'école...

Alors que la majorité des pays européens accueillent les enfants à l'école à partir de 3 ans (parfois 4 ans !), la Belgique et la France font exception. À partir de 2 ans et demi, les jeunes enfants peuvent fréquenter un établissement scolaire. Et la réalité est parlante : neuf enfants de 3 ans sur dix sont inscrit-e-s à l'école. Dans une période critique pour l'école (Pacte d'Excellence, rapports de l'OCDE, de PISA...) de plus en plus centrée sur les résultats, qu'en est-il de la réalité vécue par ces très jeunes enfants en plein développement ? Entre échecs scolaires, exigences des programmes, pressions des institutions, quelle place est laissée aux enfants pour qu'ils-elles se construisent pour devenir les adultes de demain ? Quel accueil leur proposer ? Comment tenir compte des deux premières années de la vie de chacun e, construites de parcours singuliers ? Entre les enfants qui ont un vécu de crèche, d'accueillant-e à domicile, de temps passé chez les grands-parents ou avec leurs parents, les propositions sont multiples et nécessitent d'être prises en compte par les professionnel-le-s. Et justement, qu'en est-il des instituteurs-institutrices confronté-e-s quotidiennement à des collectivités de jeunes enfants de plus en plus grandes ?

La troisième année de vie, une année riche en acquisitions !

Les trois premières années de la vie des enfants sont, sans doute, les moments durant lesquels les acquisitions et les découvertes sont les plus riches et les plus nombreuses. Des premiers sourires au découpage, le développement est une infinité de possibilités qui s'inscrit dans le temps et dans un rythme propre à chacun-e. L'école rencontre les enfants dans leur troisième année de vie et, pour penser leur accueil, il est nécessaire de prendre le temps de se pencher sur cette période. Entre deux et trois ans, le développement de l'enfant est marqué par plusieurs grandes révolutions : l'acquisition du contrôle sphinctérien, la phase « d'opposition », l'apparition du « je », l'essor du langage... Ces nouvelles étapes sont évidemment en lien les unes avec les autres ! Mais pour les comprendre, il est nécessaire de s'arrêter quelques instants sur chacune d'entre elles.

L'acquisition du contrôle sphinctérien

Nous employons ici le mot acquisition du contrôle sphinctérien plutôt que celui de propreté, et, ce, pour deux raisons. D'une part, parce qu'il s'agit d'une étape de développement s'inscrivant dans un processus : il est donc primordial de la reconnaître comme une acquisition. Et d'autre part, si l'on dit que l'enfant devient propre, cela suppose-t-il qu'il ou elle était sale auparavant ? Même si cette formulation est sans doute la plus courante, il nous semble plus intéressant de parler de contrôle sphinctérien ou de continence.

Ce grand bouleversement dans la vie de l'enfant agit sur le plan physiologique, mais aussi sur le plan psychique. En grandissant, les sensations corporelles éprouvées au niveau des muscles sphinctériens s'affinent. L'enfant est, petit à petit, en maîtrise de leur contrôle, c'est-à-dire qu'il-elle peut

décider de garder ou de lâcher. Les adultes qui l'entourent peuvent en observer les signes, des plus anodins aux plus explicites : l'enfant s'arrête pendant son activité, l'air concentré, il-elle prévient l'adulte après avoir fait pipi, son linge reste sec pendant de plus longues périodes, etc.

Autant d'indicateurs qui signalent à l'adulte que l'enfant chemine vers le petit pot ! Cependant, les sensations physiques ne sont pas l'unique partie du travail. Acquérir cette nouvelle étape de son autonomie demande à l'enfant de renoncer à une série de repères et d'éléments jusqu'alors confortables. Du linge au petit pot, le chemin n'est pas si simple ! L'enfant doit quitter son linge qui, jusqu'à présent, lui permettait de conserver une activité continue sans interruption. Il-elle doit aussi accepter de ne plus vivre le même moment de relation privilégiée avec l'adulte lors du change. De plus, l'enfant doit anticiper que sa vessie est presque pleine, s'arrêter dans son activité, interpeller l'adulte pour se rendre aux toilettes. Quel effort quand on est si petit-e ! Pourtant, c'est aussi une merveilleuse occasion d'exercer son autonomie : pouvoir choisir. Choisir quand, choisir avec qui...

Grandir est une succession de renoncements qui permettent la conquête de nouvelles compétences soutenant l'autonomie. Pour l'acquisition du contrôle sphinctérien, c'est identique. L'enfant ne peut renoncer à son linge que lorsqu'il-elle a compris les bénéfices qu'il-elle peut retirer de cette nouvelle expérience. Pour cela, il est nécessaire que les adultes qui l'accompagnent soient attentifs-ves et permettent à l'enfant de vivre ces découvertes à son rythme, sans pression, sans exigence. Tout comme la marche ou le langage, chaque enfant y parvient, mais au moment où il-elle est prêt-e. Et cette décision ne peut émaner que de l'enfant. Si l'adulte impose sa volonté, alors l'enfant ne peut que se soumettre et n'exerce pas ses compétences d'autonomie.

L'essor du langage

Durant les deux premières années de sa vie, le jeune enfant s'exerce au langage par les babilllements, les lallations, les écholalies. Il ou elle découvre sa voix, l'expérimente. Au début, ce sont les sons qu'il-elle produit qui vont lui procurer du plaisir, parce que c'est un son nouveau ou parce qu'il-elle le reproduit encore et encore... Au-delà de cette découverte corporelle, le bébé constate l'effet que ces nouvelles productions ont sur l'adulte. Quel émerveillement pour les personnes qui l'entourent d'entendre, de répéter, de répondre !

Fort-e de tout cet entraînement, l'enfant s'approprie progressivement le langage comme un outil de communication. D'abord, il-elle s'aventure dans des monologues solitaires souvent incompréhensibles pour les autres qui, petit à petit, s'adressent à son entourage et dont le flux verbal se rapproche du nôtre. Ensuite, les premiers mots identifiables apparaissent, dans l'idée de répondre à un besoin physiologique ou effectif. Le vocabulaire s'enrichit. L'enfant dispose de plus en plus de mots pour s'exprimer, demander, entrer en relation. Les mots se voient confier plus tard une fonction de phrase. Par exemple, l'enfant peut dire « chat » pour signifier qu'il y a un chat dans le jardin. Ces premières phrases marquent l'entrée dans la syntaxe et sont généralement des associations de mots : « chat jardin ». Ces « mots-phrases » s'affinent sans cesse pour devenir des phrases entières. L'enfant peut alors mobiliser ces nouvelles compétences dans ses relations avec les autres. Il-elle fait des demandes plus claires, constate ou commente ce qui l'entoure, ce qu'il se passe ou encore imite verbalement les personnes qui l'entourent.

Si la parole est un outil formidable pour que l'enfant agisse sur le monde, c'est également la traduction d'une étape-clef de son développement. Lorsque l'enfant est capable d'évoquer des actions ou des événements en dehors de leur expression directe, qu'il-elle s'abstrait de son présent, alors débute sa pensée, son introspection. Le champ conceptuel et symbolique de l'enfant se dévoile, accompagné de l'apparition de la voie négative : « pas chat » pour signifier qu'à ce moment, il n'y a pas de chat dans le jardin alors qu'il y en a un habituellement. C'est aussi accepter que l'autre n'est pas soi. Pour se parler, il faut se penser, soi et l'autre, comme deux entités distinctes. Il faut renoncer à la fusion. Lorsqu'il-elle parle à ses proches, l'enfant reconnaît qu'ils-elles sont différent-e-s. C'est une immense révolution dans la vie de l'enfant. Et reconnaître l'autre comme différent-e de soi, c'est aussi se donner la possibilité de lui dire « non ! ».

Les comportements d'opposition

Refuser de mettre son manteau, faire mine de ne pas avoir entendu que l'heure est venue de sortir du bain, se mettre en colère pour mettre les chaussettes bleues et non les jaunes, dire « non » à l'appel du repas... sont de multiples manières pour l'enfant de s'affirmer face à l'adulte. Le « non » est un outil qui permet à l'enfant de refuser de subir une situation ou une décision. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le « non » ne ferme pas l'espace, il l'ouvre ! C'est l'occasion pour l'enfant de se différencier de ses parents ou des autres adultes. C'est un processus qui lui permet de reconnaître son individualité et de faire des choix. Cette nouvelle acquisition s'accompagne généralement de l'apparition de jeux comme le « donner-refuser » (lorsque l'enfant tend un objet à l'adulte et le reprend aussitôt qu'il-elle tente de s'en saisir) ou le cache-cache. De plus, dire « non » permet de progresser vers le « oui », vers l'acceptation de l'autre et sa reconnaissance.

Cette période sensible peut, si elle est peu comprise par les adultes qui accompagnent l'enfant, se transformer rapidement en un rapport de force. Comprise comme une succession de caprices, de refus de se soumettre à l'autorité, la bataille s'annonce rude à la fois pour l'enfant et pour l'adulte. L'enjeu, dans ces moments, est d'ouvrir un espace de négociation pour que l'enfant exprime son refus et de chercher des moyens de faire ensemble plutôt que d'essayer de soumettre l'enfant à tout prix à la volonté de l'adulte. Dans ce processus de développement, il est essentiel que l'adulte puisse accompagner l'enfant.

Le « je »

Ces étapes sont étroitement liées et donnent l'occasion à l'enfant de construire son identité propre et de la comprendre. Durant l'acquisition du langage, les enfants commencent à élaborer des phrases pour parler de leur environnement, mais également pour parler d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Dans un premier temps, ces phrases sont généralement dépourvues de sujet. Ensuite, il est très fréquent qu'ils-elles parlent d'eux-d'elles à la troisième personne en utilisant leur prénom. Puis apparaît le « je » dans la construction de leurs phrases. Cette nouvelle étape est importante. Elle révèle un changement : la conscience de soi-même. L'enfant sait qu'il-elle est une personne, une entité propre. D'un point de vue corporel et identitaire, il-elle sait qu'il-elle est différent-e de l'autre.

Cette séparation est une grande avancée pour l'enfant dans son autonomie. C'est aussi le début d'une nouvelle étape : la reconnaissance de l'autre en tant que personne. L'enfant dispose de nouvelles compétences pour entrer dans des processus de socialisation. Et notamment, dans un processus de socialisation avec ses pairs. D'ailleurs, les enfants de moins de 5 ans font preuve d'un égocentrisme prononcé. Ils-elles sont en pleine découverte de leur propre identité et, donc, en pleine rencontre avec leurs propres besoins, leur identification, les moyens de pouvoir y répondre ou pas, leurs émotions intenses et difficilement gérables. C'est un véritable chambardement ! Ils-elles doivent apprendre à contenir toutes leurs émotions, des plus agréables aux plus inconfortables. Là, l'adulte joue également un rôle-clé, c'est lui ou elle qui est en capacité de mettre des mots sur ce que traverse l'enfant. Par conséquent, il-elle peut lui fournir les outils nécessaires pour les comprendre et les maîtriser. Un enfant en colère, parce que son désir d'obtenir quelque chose est vif, ne peut s'apaiser et se contenir qu'au contact d'un-e adulte calme et bienveillant-e qui lui propose une relation empathique et rassurante. Répondre à la colère par de la colère n'aide pas l'enfant à s'apaiser. De plus, c'est lui donner des codes erronés ! Les personnes privilégiées pour donner des codes pour agir avec les autres, ce sont les adultes ! Les enfants retiennent ce qu'on fait, pas ce qu'on dit... Les enfants ne peuvent fonctionner tranquillement que dans un climat serein. Ce n'est pas entre eux-elles qu'ils-elles apprennent les codes de relation. Par contre, c'est entre pairs, qu'ils-elles s'entraînent à vivre les relations, la manière de les gérer adéquatement.

Et donc à l'école ?

Au regard de toutes ces étapes importantes dans la construction de l'identité de l'enfant, il est indispensable de

dénoncer que l'école actuelle est loin de poser les conditions nécessaires pour accueillir la-le jeune (et moins jeune) enfant. Un premier constat est que l'enfant a besoin d'être en relation étroite et régulière avec un petit nombre d'adultes stable, c'est de cette manière qu'il-elle se construit. Dans des classes de plus en plus nombreuses où il y a rarement moins de 20 enfants, comment les professionnel-le-s peuvent-ils-elles garantir un temps suffisant avec chacun-e pour créer une relation individualisée et proche, base de son « bon » développement ? En ajoutant à cette contrainte que les enfants ont leur rythme propre, les difficultés se cumulent. Il ne faudrait pas penser que la collectivité homogénéise les besoins et les rythmes ! Comment un instituteur ou une institutrice peut, face à 25 enfants de 2 ans et demi, prendre le temps d'être en réelle relation durant un moment de change, en même temps soutenir un enfant dont la séparation avec ses parents est difficile à vivre, gérer la colère de l'autre et répondre à une série d'exigences d'apprentissages émanant des pouvoirs décideurs ? L'équation semble impossible ! Ou alors, elle se résout en niant ou en minimisant les besoins et le développement des enfants. S'ajoutent à cela, les besoins inhérents à chaque être humain comme le sommeil, l'activité, la relation privilégiée, la faim...

L'enfant est un être global en pleine construction de sa personnalité, de son image et de sa confiance en lui-elle. Répondre à ses besoins en l'accompagnant dans son repas, pour aller aux toilettes, pour s'habiller et se déshabiller, est fondamental. Toutes ces attentions accordées aux soins corporels sont indispensables pour lui permettre de grandir et de se construire. Or, l'école semble peu s'en préoccuper au profit des apprentissages scolaires, plus cognitifs. Et la question se pose de la même manière pour le langage lorsque l'on sait que c'est grâce à une relation étroite avec l'adulte soutenant l'expression de l'enfant, que la progression est de plus en plus riche.

Si l'on retrace la réalité vécue des enfants à leur entrée à l'école maternelle, le choc semble violent ! Entre la crèche où les enfants vivent dans des petits groupes avec un nombre de personnes restreint, chez l'accueillant-e dans un groupe de cinq, ou encore dans le cercle familial, se retrouver à 25 à partager l'adulte ne semble pas approprié. Très souvent, ces jeunes enfants sont ballotté-e-s dans des lieux trop petits, distincts et éloignés (1) tout au long de la journée où ils-elles rencontrent des adultes différent-e-s qu'ils-elles connaissent à peine. Assez aberrant comme situation lorsque l'on a pris conscience de l'immense besoin de repères et de continuité dont ont besoin ces jeunes personnes en construction !

De plus, face à leur besoin insatiable de mouvements, de bouger, de se déplacer, les espaces sont souvent inadéquats. Alors que les milieux d'accueil sont soumis à des règles strictes concernant notamment l'espace disponible pour chacun-e, à savoir de 4 m² par enfant, il n'en est rien pour l'école : très souvent, chaque enfant dispose à peine d'un petit m². Et pourtant, entre 2 ans et demi et 3 ans, les enfants peuvent fréquenter les deux types de structures ! Quelle cohérence ? Ce n'est pas l'organisation des journées qui permet de compenser cette réalité. Rester assis-es pendant des longs moments va profondément à l'encontre des besoins et des capacités des jeunes enfants. Et « bouger » de manière contenue pendant 50 minutes une fois par semaine lors des séances de psychomotricité est loin d'être suffisant, voire inadapté.

Au-delà du nombre d'enfants et d'adultes qui est clairement disproportionné, les missions allouées à l'école maternelle ne soutiennent pas l'accompagnement du développement individuel de chaque enfant. Les exigences, de plus en plus nombreuses, de proposer des activités centrées sur les apprentissages scolaires ne libèrent pas le temps et l'énergie nécessaires à l'adulte pour penser le groupe-classe et chaque enfant dans ce groupe-classe. Entre les journaux de classe, les préparations, les programmes, les objectifs et les compétences, les pressions implicites des années suivantes, il est difficile pour les enseignant-e-s d'envisager leurs missions comme centrées sur le soin et la relation privilégiée. Il est temps que l'école se repense comme une espace accueillant des personnes en pleine explosion de leur développement plutôt que d'être dans la recherche permanente des méthodes et autres recettes qui rendent les enfants plus performant-e-s, plus efficaces, plus efficient-e-s, plus soumis-es.

Si nous désirons que l'école soit un lieu adapté à l'accueil des jeunes, et moins jeunes enfants, nous ne pouvons pas faire l'économie d'une réflexion et d'une refonte en profondeur de la formation initiale et continue des

professionnel-le-s de l'éducation qui sont en contact, parfois plus de 50 heures par semaine avec eux-elles. Il faut recentrer la formation des enseignant-e-s maternel-le-s, tout comme les accueillant-e-s extrascolaires, les psychomotricien-ne-s, les logopèdes, les puéricultrices-puériculteurs... sur ce qu'est un enfant de 0 à 6 ans, sur son développement psychique, physiologique et physique...

« Replacer l'enfant au coeur de ses apprentissages pour le rendre autonome » est aujourd'hui une sorte de mantra récité par les jeunes professionnel-le-s et les psychopédagogues. Qu'est-ce que cela signifie exactement ? Comment ces futur-e-s enseignant-e-s pourraient-ils-elles y mettre du sens lorsqu'ils-elles ont eux-elles-mêmes vécu un parcours scolaire peu adapté à leurs besoins et à leur personne ? Comment pourraient-ils-elles être des professionnel-le-s du soin lorsque l'école a pris et prend encore si peu soin d'eux-elles ? Comment pourraient-ils-elles envisager leur rôle de professionnel-le-s de l'éducation autrement, quand leur formation initiale ne les entraîne pas ou peu à penser, à réfléchir au sens de leurs pratiques, à prendre des initiatives, à être accompagné-e-s, bref à être autonomes ?

Conclusion

L'école ne peut plus ignorer que les enfants qui arrivent en maternelles ont un vécu, une histoire, qu'ils-elles sont déjà si grand-e-s, mais encore si petit-e-s et que la transition entre leur « avant » et leur « maintenant » doit être réfléchie et ne peut se faire sur le tas. Il est temps également que la formation initiale et continuée de l'ensemble des intervenant-e-s dans l'école soit repensée et recentrée sur la connaissance fine du développement, des besoins et des grands chantiers psychiques du jeune enfant. En mettant le focus sur les apprentissages scolaires, l'école se trompe et passe clairement à côté de ses missions, qui, si nous reprenons le Décret Missions, sont :

- 1. Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.**
- 2. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.**
- 3. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.**
- 4. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.**

Les enfants ne peuvent cheminer vers ces objectifs que dans un cadre respectueux de leurs besoins, bienveillant à l'égard de leur personne et où la place leur est laissée. Soutenir des rapports de force, de domination et de soumission ne peut qu'entretenir l'école telle qu'elle existe aujourd'hui. De toute évidence, changer devient une nécessité absolue !

(1) « La journée d'un enfant en classe d'accueil », Fraje, 2014.

Sources :

<http://www.galilex.cfwb.be/documen...>

<http://sien.unsa-education.org/doss...>

La violence chez les tout-petits, Daniel Marcelli avec Stéphanie Eligert, Bayard 2010

L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?, Claire Brisset et Bernard Golse, Odile Jacob 2006

Journée d'étude à la Marlagne de Bernard Golse le 28 juin 2017 : « Respecter le rythme de l'enfant en milieu d'accueil : mission impossible ? »

De homo sapiens à homo consommabilis

Depuis juin 2016, la Fédération Internationale des CEMÉA (FICEMÉA) a lancé un appel contre la marchandisation de l'éducation. Quand on évoque cette transformation sociétale en cours, on pense en premier à l'émergence d'une privatisation de l'école, à l'apparition de plus en plus florissante d'« officines de remédiation scolaire », au foisonnement de publications à destination des parents sur « la bonne manière d'aider son enfant dans ses études », etc...

Depuis juin 2016, la Fédération Internationale des CEMÉA (FICEMÉA) a lancé un appel contre la marchandisation de l'éducation. Quand on évoque cette transformation sociétale en cours, on pense en premier à l'émergence d'une privatisation de l'école, à l'apparition de plus en plus florissante d'« officines de remédiation scolaire », au foisonnement de publications à destination des parents sur « la bonne manière d'aider son enfant dans ses études », etc.

Cependant, il apparaît que la marchandisation de l'éducation est présente dans la vie de l'enfant dès son premier cri, voire dès sa conception. Pour de plus en plus de personnes qui s'intéressent à son sort, l'enfant quitte la catégorie de l'homo sapiens pour entrer dans celle de l'homo consommabilis. Nous pourrions parler d'une nouvelle étape dans l'humanité : celle de la disparition de l'être humain face au consommateur ou à la consommatrice.

Les premiers pas de l'homo consommabilis se font avec l'aide non consentie de ses parents. Les jeunes parents sont des proies faciles : tout à leur bonheur de pouponner, tout à leurs craintes de mal faire, ils-elles sont en fait en état de faiblesse face aux spécialistes du marketing.

Le nouveau-né a ceci de particulier dans l'ensemble du règne animal qu'il entre dans la vie en étant totalement dépendant de ses parents. L'arrivée du premier enfant dans une famille est un événement qui, pour tout parent, doit être une réussite. Cette dépendance et cette envie de faire « pour le mieux » amènent deux appréhensions :

" Avons-nous pensé à tout pour notre enfant : pour qu'il ou elle soit « le mieux possible », mais aussi pour être de « bons » parents ?

" Je crains de ne pas être le super-papa ou la super-maman que je dois être !

La maternité et l'arrivée du bébé dans le foyer sont certainement les deux moments de vie qui sont les plus riches en littérature, en guides, en bons conseils de tous ceux et toutes celles qui ont déjà vécu ces moments... Et pourtant, chacun-e se retrouve face à une masse d'apprentissages à devoir maîtriser très rapidement : le premier biberon, le premier change, le premier bain, la manière d'installer le siège voiture, d'ouvrir d'une main la poussette... Chacun-e se sent maladroit-e, chacun-e doit apprendre et comprendre aussi les signes de ce petit être qui gigote dans son lit, décoder ses pleurs, ses premières grimaces ... Il suffit dès lors d'un peu de marketing bien organisé pour que le « nous devons penser à tout » devienne « nous devons penser à tout... acheter » !

Il y a quelque chose d'attendrissant dans ces premières expériences de parents, mais le ou la spécialiste marketing y voit plutôt une manne financière. Les doutes des parents, leurs inquiétudes ou leurs questions sont des préoccupations très rentables pour les marchand-e-s de tout poil. Le bébé est vu avant tout comme un consommateur en puissance et la nouvelle famille comme une cible de choix à absolument harponner. Une famille qui accueille son premier enfant est susceptible d'acheter une nouvelle voiture (33% des cas), de déménager dans l'année (40%), de faire des achats d'appareil photo ou de caméscope (40%). Plus de 60% des familles feront des

aménagements de leur domicile à cette occasion et près de 70% auront dès lors recours au crédit à la consommation ! (il manque toujours les sources de ceci !)

Notre société de compétition et de performance imprime dans l'esprit des parents cette nécessité d'avoir enfanté un « gagnant », un individu performant pour la société qui l'accueille. On trouve par exemple des laits en poudre « premier âge » qui « favorisent le développement de son intelligence »... Tout est en place dès lors pour que la crainte de ne pas avoir l'enfant parfait-e, de ne pas avoir fait tout pour qu'il ou elle le soit, fasse apparaître un nouveau marché du travail : du coaching en parentalité, du conseiller ou de la conseillère en lactation, en passant par le ou la conseiller-ère en installation montessorienne pour la chambre de l'enfant ...

Des boîtes de marketing spécifiques « bébé » fleurissent et tout devient objet de marchandisation à leurs yeux. Elles démarchent directement auprès des maternités via des kits offerts à la naissance, mais aussi en amont, directement auprès des gynécologues. Rien d'étonnant dès lors de retrouver dans ces « kits », non seulement de la publicité et offres pour du matériel de puériculture, mais aussi des publicités pour une nouvelle voiture « ciblant le confort plutôt que la performance » ou des offres bancaires de crédits à la consommation...

C'est un marketing des plus efficaces, car extrêmement ciblé : il s'adresse très majoritairement aux femmes qui viennent d'avoir un enfant. On va dès lors pouvoir jouer sur deux axes bien organisés : un magazine de « bons conseils » qui va par exemple titrer « Alerte aux virus » ou « Bébé en voiture : le lieu de tous les dangers » et des publicités qui apporteront la solution à la crainte éveillée, par l'achat qui en découle. Ces « coffrets-cadeaux » se déclinent même en différentes versions grâce à votre inscription sur un site et une newsletter liée au premier kit. Vous recevrez donc le kit « Mes premiers mois » quand l'enfant aura deux mois, « Mon premier anniversaire », « Mes débuts à l'école » ... et l'on pourrait en inventer à l'envi. Une manière de faire de l'enfant le vecteur d'une fidélisation de la famille à certaines marques.

Autre aspect de ce marketing ciblé sur le nourrisson et ses parents, le caractère de plus en plus genré du message des annonceurs et des grandes chaînes de matériel de puériculture. Il devient difficile en tant que parent de résister au « C'est rose pour les filles et bleu pour les garçons ». Les magasins sont organisés selon une logique genrée, les sites internet de même, le monde de la petite enfance est de plus en plus clivé et chaque outil de puériculture devient une expression de cette logique, du siège auto, au biberon, en passant par le petit pot. Il n'y a pas à voir derrière cette nouvelle manière de concevoir le commerce autre chose qu'une réflexion marketing autour du nouveau-né, ne permettant plus d'utiliser le siège auto du grand frère lorsqu'une petite cadette vient rejoindre la famille.

Cette logique marchande a aussi des influences au niveau de la société où l'enfant débute sa vie dans un monde très dual du point de vue du genre. Avez-vous déjà dû acheter des chaussures pour une petite fille de deux ans, si vos critères sont qu'elles ne doivent pas être roses, remplies de paillettes et ressembler aux chaussures d'une princesse de Disney ? Bon courage !

Au final, il ne s'agit que de publicité et celle-ci s'attaque sans doute plus aux parents qu'à l'enfant réellement. Cependant, c'est bien la présence de l'enfant, toutes les craintes évoquées, les maladresses de parent qui débute, qui rendent la famille plus perméable à la publicité et à la pression de l'achat conditionné. On pourrait, dès lors, se demander si le fait de cibler le public des jeunes parents n'est pas une manière de s'attaquer à un public fragilisé face aux armes du marketing. Il nous paraît donc important que le folder de conseils aux parents qui a pour but de les aider ne renforce pas les craintes et soit, au final et contrairement à la volonté première, une arme de plus pour « faire acheter ».

Bon nombre de ces achats ne sont pas une nécessité. Quel parent n'a pas dans ses placards une série d'achats qui

n'ont servi que quelques mois, voire quelques jours, qui se sont parfois avérés totalement inutiles pour l'enfant ? Les grandes surfaces du « nouveau-né » regorgent de gadgets en tous genres qui rassurent, qui facilitent ... mais surtout qui lient tout besoin de l'enfant à un appareillage spécifique : le chauffe-biberon, le baby-cook, le babyphone qui ne se conçoit plus sans caméra, les jeux ludo-éducatifs (qui sont de plus en plus souvent plus éducatifs que ludo)...

L'envie de tout parent d'être le plus attentif aux besoins de son enfant a été détournée par l'industrie du marketing pour en faire des seuls besoins matériels. « Être un bon parent » et faire tout pour son enfant, ce n'est pas acheter et payer, mais surtout être présent-e, aimer, jouer, rire... Être cette personne qui guide, qui protège, qui éveille. L'adulte qui guide dans le monde cynique des publicistes de tout bord, qui protège d'une vision de plus en plus marchande des relations entre les humains jusqu'à s'immiscer dans les relations familiales, qui éveille à une conscience politique dès le plus jeune âge.

Si le marketing s'intéresse à notre enfant dès son premier cri, notre tâche de l'éveiller à l'esprit critique et à la résistance à la marchandisation ne font-ils pas partie du rôle de tout parent ?

Pour qu'homo consommabilis ne vienne pas définitivement supplanter homo sapiens !

L'instinct maternel ou « La fête des mères »

« Que l'enfant soit la fin suprême de la femme, c'est là une affirmation qui a tout juste la valeur d'un slogan publicitaire. » (1) - Simone de Beauvoir

« Que l'enfant soit la fin suprême de la femme, c'est là une affirmation qui a tout juste la valeur d'un slogan publicitaire. » (1) - Simone de Beauvoir

Vous avez déjà certainement entendu des phrases comme « La maternité, c'est l'accomplissement d'une vie de femme ! », « Les enfants ont avant tout besoin de leur mère, surtout quand ils sont jeunes ! », ou encore « Les femmes savent bien s'occuper des enfants ; les hommes sont plus maladroits et ça ne les intéresse pas »...

Ces idées reçues enferment les femmes et les hommes dans des rôles et leur induisent des comportements, des attitudes, voire des émotions, auxquels elles-ils seront enclin à se conformer, consciemment ou inconsciemment. Ces stéréotypes sexués impliquent aussi un rapport à la norme dans les rôles parentaux : ce qui est acceptable, admis, attendu... d'un père ou d'une mère à notre époque, dans notre société. Mais d'où viennent ces idées reçues ? Qu'est-ce qui fonde ces stéréotypes autour des rôles et comportements parentaux ? La réponse tient en quelques mots : l'instinct maternel. Cette croyance qui voudrait que les femmes, non seulement ressentent toutes le désir d'avoir un enfant, mais aussi qu'elles aiment d'emblée leur nouveau-né et y sont attachées, qu'elles savent instinctivement comment s'en occuper et que, de manière générale, les femmes sont plus qualifiées que les hommes dans le soin et l'éducation des enfants.

L'origine du mythe : entre observations du monde animal et influences hormonales

Au 19e siècle, avec d'autres scientifiques, Charles Darwin exprime sa conviction de l'existence d'un instinct de protection des mères vis-à-vis de leur progéniture. Comparant les comportements des mères de nombreuses

espèces, tant animales qu'humaines, Darwin affirme que l'affection maternelle fait partie des instincts sociaux les plus puissants et qu'elle pousse les mères à aimer, nourrir, laver, consoler et défendre leurs petits. « Lorsqu'on lit les exemples touchants d'affection maternelle, rapportés si souvent au sujet des femmes de toutes les nations et des femelles de tous les animaux, comment douter que le mobile de l'action ne soit le même dans les deux cas ? » (2)

Cette théorie de l'instinct maternel connaît un grand succès, à une époque où le thème de la « dépopulation » devient une préoccupation récurrente des responsables politiques européens. En France, sous la III^e République (1870-1940), certains parlementaires réclament, par exemple, une protection de la maternité et de nombreux manuels de piété destinés aux femmes chrétiennes évoquent leurs « missions sociales », dont la maternité (3).

Voici donc planté le décor historique et politique de la naissance de la théorie de « l'instinct maternel ». Mais au-delà de ces éléments contextuels, on peut se demander s'il existe des incitants physiologiques qui confirmeraient cette théorie.

Pour certain-e-s, en effet, l'apparition de l'amour maternel dépendrait des concentrations d'hormones durant la grossesse et après la naissance (4).

C'est le propos de la primatologue américaine Sarah Blaffer Hrdy : son livre « Mother Nature. A History of Mothers, Infants and Natural Selection » connaît un grand retentissement médiatique à la fin du 20^e siècle et contribue à répandre, à l'époque, la théorie de l'importance du rôle des instincts dans les comportements maternels humains. Sarah Blaffer Hrdy est sociobiologiste (la sociobiologie attribue les comportements sociaux à certains dispositifs biologiques des espèces animales, y compris pour l'être humain) et, comme Charles Darwin, ses théories sont basées sur l'éthologie, c'est-à-dire la science des comportements des espèces animales. Comparant les comportements maternels des rongeurs, des primates et des femmes, elle affirme qu'il existe des dispositifs biologiques intrinsèques qui participent de l'attachement d'une mère à son petit. Elle évoque l'existence, chez les mammifères, d'une zone spécifique du cerveau située dans l'hypothalamus, qui stimulerait les comportements d'élevage. Cette zone cérébrale est sous la dépendance d'une famille de gènes appelés « C-Fos ». C'est l'odeur des petits qui en déclencherait l'activation, participant à la production d'hormones stimulant la réaction maternelle. Un autre mécanisme déclencheur du comportement maternel proviendrait de la prolactine, hormone qui produit la lactation. La montée de lait déclencherait chez les jeunes mères des envies maternantes (5).

Hormones, odeurs, gènes... ces dispositifs biologiques, censés inciter les mères à s'occuper de leurs petits, ne suffisent pourtant pas à faire de toutes les femmes des mères attentionnées. Sarah Blaffer Hrdy définit dès lors l'amour maternel comme un alliage complexe de facteurs biologiques et de mécanismes de construction sociale, se démarquant en cela du courant sociobiologiste « pur ». Elle note ainsi que certaines mères peuvent être négligentes, distantes ou maltraitantes à l'égard de leurs petits.

« Bien que Sarah Blaffer Hrdy reconnaisse l'influence du contexte social, économique, historique... sur le sentiment maternel, rien de tout cela n'invalide à ses yeux la notion d'instinct. L'amour maternel a une base biologique incontournable : la prolactine, l'hormone de l'allaitement. C'est l'allaitement et la proximité qu'il implique qui forment des liens puissants entre la mère et son enfant » (6) - Elisabeth Badinter Si l'allaitement est l'élément déclencheur de l'amour maternel, qu'en est-il des mères qui n'allaitent pas ou peu ? Leur enfant souffrira-t-il de carences affectives ? Et, d'un autre côté, comment expliquer le manque d'attachement ressenti par certaines jeunes mères, pourtant allaitantes, vis-à-vis de leur nouveau-né, ainsi que les comportements de négligence, voire de maltraitance ?

Le jeune humain, cet être dépendant

Un élément à prendre en compte pour comprendre la prégnance du mythe de l'existence d'un instinct maternel, est

l'état extrême de dépendance dans lequel se trouve le nouveau-né humain. En effet, parmi les mammifères, le petit humain est l'être vivant le moins autonome à la naissance... ce qui implique une absolue nécessité de s'en occuper pour qu'il survive. Et qui d'autre pourrait mieux s'en charger que sa mère, justement présente à ses côtés durant les premières semaines de sa vie, en train de se remettre des bouleversements provoqués par la grossesse et l'accouchement ?

Le psychiatre René Spitz, au milieu du 20^e siècle, évoque ainsi « le stade d'impuissance totale et de passivité des trois premiers mois » (7), durant lequel le bébé ne peut percevoir pleinement son environnement et ne dispose d'aucun moyen d'agir sur lui. Pour Spitz, cette impuissance initiale du bébé rend nécessaire l'intervention active de sa mère, contribuant à créer une relation mère-enfant inconditionnelle et irrépressible. « La problématique de l'impuissance originelle disparaît donc derrière cette finalité qu'on lui donne. » (8)

À la même époque, le pédiatre et psychiatre Donald Woods Winnicott plaide également pour que le bébé soit aux soins de sa mère dans les premiers mois de sa vie, pas nécessairement au regard d'une dépendance motrice, mais en raison d'une nécessité du lien mère-enfant dans la construction psychique de ce dernier. « D'où l'idée de *princeps*, chère à l'auteur et répétée inlassablement sous les formes les plus diverses : « Un bébé ça n'existe pas » ; « le bébé et sa mère ne font qu'un » ; « la mère fait partie du bébé. » (9)

Avec « *The good-enough mother* », Winnicott développe le concept d'une mère suffisamment bonne pour donner des réponses équilibrées aux besoins du nourrisson, en opposition à une mère qui ne serait « pas assez bonne » et laisserait l'enfant en souffrance et dans l'angoisse, ou bien à une mère qui serait « trop bonne », anticipant trop les besoins de l'enfant et ne le laissant pas assez ressentir le manque, élément essentiel à l'identification du moi comme différencié de la mère. (10)

L'intention de Winnicott, dans ses travaux, n'est pas de culpabiliser les mères : ses principes ne font pas office de jugement et ne s'attachent pas à décrire la personne de la mère, mais le rapport de l'enfant à un objet maternel, qui peut en partie, mais pas nécessairement, être lié à la personne physique. Toutefois, ses réflexions, comme celles d'autres pédiatres ou psychanalystes reconnus (Thomas Berry Brazelton, Bruno Bettelheim...) vont contribuer à renforcer cette idée reçue de l'absolue nécessité de la présence physique de sa mère auprès du jeune enfant, pour un développement harmonieux de celui-ci dans les premières années de sa vie.

Regards sur l'évolution de la « maternité »

Une autre manière d'interroger la théorie de l'instinct maternel est d'analyser l'évolution de la notion de maternité et son influence sur les rapports humains. Car le concept de maternité n'est pas naturel : il s'est construit socialement, politiquement, culturellement et idéologiquement, dans notre histoire occidentale, en tant que « mythe social qui servirait à justifier le fonctionnement des sociétés, à organiser une manière de voir le monde et de pousser les individus à se comporter de telle ou telle manière. » (11)

Se basant sur différents travaux autour de l'histoire de l'enfance, Elisabeth Badinter démontre que le concept d'amour maternel est une idée relativement neuve en Occident, datant de la fin du 18^e siècle (12). Auparavant, du fait du nombre d'enfants qui mouraient en bas âge, des contraintes économiques et du peu de considération que l'on portait aux enfants en général et aux nourrissons en particulier (considérés comme des ébauches d'êtres humains, dépourvus d'intelligence, de sentiments, voire de ressentis), l'attachement à ses enfants n'était pas la norme. Le nombre d'enfants laissés en nourrice, vendus ou abandonnés, prouve que beaucoup de parents, donc de mères, n'étaient pas attaché-e-s à leurs enfants.

« *Pratique ancienne et répandue dans de nombreux pays, la mise en nourrice atteint en France, au 19^e siècle, des*

sommets nulle part égalés en Europe. Une question attenante à la mise en nourrice est celle de l'abandon des enfants, qui concerne en moyenne environ 25 000 enfants par an en France, au 19e siècle : les mères sont urbaines, souvent célibataires, âgées en moyenne d'une vingtaine d'années et, dans près d'un tiers des cas, domestiques. »
(13) - Cova Anne

À partir de la fin du 18^e siècle, la maternité commence à être valorisée à différents niveaux. Sur le plan biologique, le corps des femmes, « berceau de la vie », devient de plus en plus protégé et surveillé par les médecins. Sur le plan psychologique, l'amour maternel est érigé en valeur universelle indispensable à une société heureuse. Enfin, sur le plan social, la compassion maternelle est extrêmement valorisée : la maternité devient l'un des symboles de la solidarité nationale ! Cette mise en avant du rôle de mère coïncide avec une situation démographique européenne où la dépopulation croissante préoccupe les responsables politiques. En 1896, la publication des résultats du recensement en France montre que le renouvellement des générations n'a pas été assuré depuis 1890. La même année se crée

« L'Alliance nationale pour l'accroissement de la population française », représentant actif du mouvement nataliste, qui marque les débuts d'une action collective en faveur des familles nombreuses.

Cette période correspond aussi au début de la répression de l'avortement dans plusieurs pays européens. En Belgique, le code pénal de 1867 inscrit l'avortement au rang des « crimes et délits contre l'ordre des familles et la moralité publique ». La loi sanctionne d'un emprisonnement de deux à cinq ans tant la femme qui y a recours que la personne qui la fait avorter, les peines étant fort aggravées si celle-ci est médecin, sage-femme ou pharmacien-ne (14). En France, la majorité du corps médical se prononce contre l'avortement et se réjouit lorsque sont promulguées les lois de 1920-1923 qui le condamnent. En Italie, les lois de « pubblica sicurezza » (sécurité publique) de 1926 sont destinées à empêcher la propagande en faveur de l'avortement et du contrôle des naissances : l'avortement devient un crime d'État, la vente de contraceptifs est interdite, ainsi que l'éducation sexuelle (15).

Ainsi, au début du 20^e siècle, l'identité féminine est, dans un premier temps, mise à mal par les propagandes nationalistes qui suivent les deux guerres mondiales : de manière violente par la répression de la contraception et de l'avortement, ou de manière symbolique par l'encouragement à la maternité, comme la fête des mères initiée en 1926. Dans un second temps, la médicalisation de la grossesse et de l'accouchement vont fortement modifier le rapport des femmes à leur propre corps.

Deux ouvrages vont cependant contribuer à révolutionner la représentation de la maternité. Dans « Le deuxième sexe » en 1949, Simone de Beauvoir dissocie définitivement la femme de la mère. Elle affirme que l'instinct maternel n'existe pas et que la maternité aliène la femme : la femme n'est plus « sujet » de son corps, l'enfant « se fait » en elle. Cette vision révolutionnaire de la maternité provoque de nombreuses polémiques dans l'opinion publique à l'époque, mais soutient l'action des combats féministes naissants.

En 1963, dans « The Feminine Mystique » (La Femme mystifiée), Betty Friedan s'intéresse au sort des mères au foyer et au renfermement sur soi que peut entraîner l'absence d'activité publique : « déclin de l'autonomie, déperdition du capital culturel, engourdissement de l'esprit d'initiative. » 16 La fonction maternelle entraînerait la dégradation des femmes en tant qu'individus autonomes et pensants.

Les femmes vont donc peu à peu prendre de la distance avec la maternité. Ne souhaitant plus être considérées comme des corps reproductifs, certaines femmes, sous l'impulsion des mouvements féministes, cassent les représentations classiques de la bonne mère.

À la fin du 20^e siècle, les femmes obtiennent le droit de disposer de leur corps, avec l'accès à la contraception et la dépénalisation de l'avortement. La maternité (re)devient un choix. Dès lors, la vision et le vécu de la maternité se modifient... et s'idéalisent : les femmes enceintes attendent toutes « un heureux événement », parce qu'elles sont

censées désirer leur enfant et avoir planifié leur grossesse. Et puisque l'enfant qui vient est forcément désiré, il mérite toute l'attention de ses parents, particulièrement de sa mère, estimée plus nécessaire à son bon développement.

Un subtil processus de culpabilisation des mères qui travaillent, toujours actif de nos jours, se met en marche. Pédiatres et psychologues vont en effet s'entendre pour affirmer que la présence de sa mère auprès de lui est indispensable au développement harmonieux du jeune enfant. La théorie de l'instinct maternel revient en force et la pression du corps médical s'accroît, par exemple vis-à-vis de l'allaitement, qui devient indispensable à la bonne condition physique et psychique du nourrisson.

En 1972, paraît le best-seller mondial « Tout se joue avant 6 ans » (How to Parent) du psychologue américain Fitzhugh Dodson. L'auteur, spécialiste de l'éducation, y expose sa conviction de l'importance des premières années dans le développement de la personnalité d'un enfant. Selon lui, le type et la nature des stimulations reçues par un jeune enfant détermineront en grande partie la suite de ses apprentissages. Et qui, mieux que sa mère, serait plus compétent-e pour apporter au jeune enfant les stimulations dont il a besoin ? Théorie renforcée par Thomas Berry Brazelton, médiatique pédiatre des années 1980-1990, connu de nombreux parents américains grâce à ses ouvrages de vulgarisation, mais surtout grâce à son émission télévisée « What Every Baby Knows » (Ce que tous les bébés savent), qui affirme ainsi en 1988 : « *Si les enfants n'ont pas cela (que la mère reste à la maison près de son enfant durant la première année de sa vie), ils deviendront insupportables à l'école et n'y réussiront jamais ; ils rendront tout le monde furieux ; ils deviendront plus tard des délinquants et éventuellement des terroristes !* » (17)

Quant au psychanalyste pour enfants Bruno Bettelheim, il répondra en ces termes à la demande de l'éditeur d'Elisabeth Badinter d'écrire la préface de son ouvrage « L'Amour en plus », en 1981 : « Toute ma vie j'ai travaillé avec des enfants dont la vie avait été détruite parce que leur mère les haïssait (...). La démonstration qu'il n'y a pas d'instinct maternel - bien sûr qu'il n'y en a pas, sinon ils n'auraient pas été si nombreux à avoir besoin de mes services - ne servira qu'à libérer les mères de leur sentiment de culpabilité, seul frein qui permette de sauver certains enfants de la destruction, du suicide, de l'anorexie, etc. Je ne veux pas prêter mon nom à la suppression du dernier rempart offrant à beaucoup d'enfants malheureux une protection contre la destruction. » (18)

Trois argumentations qui se complètent... pour démonter le mythe

Une anthropologue, une psychologue et une neurobiologiste l'affirment : l'instinct maternel n'existe pas. Il y a non seulement confusion de langage entre « instinct maternel » (primaire, animal, irrépressible...) et « amour maternel » (ressenti, psychique, personnel...), mais même l'amour maternel n'a rien d'inné, d'intemporel ou d'universel : il se construit, ou non, selon l'histoire de chaque femme.

Françoise Héritier : L'amour maternel est une construction mentale et sociale. (19) « Le terme instinct, au sens strict, suppose que l'on soit conduit, malgré soi, à un certain type de comportements qui seraient liés à notre espèce. Cela est valable pour les animaux, mais ne l'est pas pour l'espèce humaine. Parce que l'homme est doté d'une conscience, d'un libre-arbitre, de sentiments... Il s'agit donc de volontés, et non d'instincts. Des volontés qui peuvent d'ailleurs être absentes. Faire un enfant est à la fois le fruit de la volonté de se reproduire, c'est-à-dire de transmettre la vie, et la nécessité (et donc la volonté qui l'accompagne) de protection. (...) Ce qui peut exister, ce sont des constructions idéologiques d'ensemble qui nous poussent à nous conformer à la loi de la reproduction - il n'y a qu'à regarder à quel point on culpabilise les jeunes femmes, et parfois même, les jeunes couples, lorsque ceux-ci tardent à avoir des enfants. »

Maryse Vaillant : Le sentiment maternel est le fruit d'une maturation psychique singulière à chaque jeune mère. (20) « *L'expérience clinique, et même la simple observation le montre : l'instinct maternel n'existe pas au sens d'instinct inné inscrit dans les gènes et que toute femme aurait au moment d'accoucher, comme c'est le cas chez les autres*

mammifères. Comme tout être humain, la jeune mère est travaillée par son inconscient, son histoire de fille, l'histoire de sa mère et celle des femmes de sa famille. Son désir d'enfant est lié à son passé, à sa relation au père -ou au géniteur de l'enfant-, ainsi qu'à ses projections sur l'avenir. Il n'y a rien d'instinctif là-dedans, c'est une maturation psychique singulière à chaque jeune mère. La notion d'instinct maternel ramène la femme à l'animal, la femelle, elle réduit les femmes à leur fonction de génitrice, niant la singularité du parcours de chacune, niant l'intensité du travail psychique et de l'inconscient. En outre, l'idée d'un instinct inné « naturel » culpabilise celles, très nombreuses, qui n'éprouvent aucune pulsion protectrice et affectueuse envers leur nouveau-né, et qui construisent leur sentiment maternel, parfois dans la difficulté. »

Catherine Vidal : Les hormones ne sont pas toutes puissantes ! (21)

« La question de l'instinct maternel est une question propice à l'idéologie. Qu'il existe un instinct maternel chez l'animal, c'est une évidence. Le problème de fond est l'extrapolation à l'humain que l'on voudrait réduire à une machine cérébrale qui obéirait simplement aux hormones. C'est une vision réductionniste qui ignore la dimension psychique et sociale des êtres humains. L'être humain est avant tout diversité et complexité. Son comportement ne peut pas être programmé, parce que son cerveau est unique en son genre : le cortex cérébral de l'homme est bien plus développé que celui de n'importe quel animal, y compris le singe. Voilà pourquoi, grâce à son « libre arbitre », l'Homo sapiens est capable de court-circuiter les programmes instinctifs dépendants des hormones. Tout ce qui relève des instincts chez l'animal est contrôlé chez nous par la culture. L'être humain peut décider de faire la grève de la faim ou de renoncer à la sexualité. (...) Le vécu d'une femme face à son enfant est le produit de son histoire personnelle, et du contexte social, économique, politique dans lequel naît cet enfant. »

En guise de conclusion...

Au 21^e siècle, bien que les représentations traditionnelles de la maternité aient été mises à mal, les injonctions sur les femmes restent importantes. La maternité, en devenant un projet individuel davantage choisi et investi, voire idéalisé, fait peser sur les femmes d'énormes pressions quant au bonheur de cet enfant qu'elles ont désiré. L'enfant « projet de vie », mérite toute l'attention de sa mère. Son bonheur, présent et futur, nécessite qu'elle mette sa carrière professionnelle entre parenthèses pour rester auprès de lui, au moins les premières années de sa vie. « La femme a appris à penser « moi d'abord ». Mais quand elle décide d'avoir un enfant (...), elle doit inverser la donne, c'est « lui d'abord ». Or, depuis trente ans, les devoirs maternels qui n'ont pas cessé de s'alourdir, rendent la situation des mères qui travaillent de plus en plus insoutenable. (...) C'est une réassignation de la place des mères à la maison, considérée comme leur place naturelle. » (22)

La maternité est devenue un choix : celui-ci doit être assumé. L'État met d'ailleurs en place plusieurs dispositifs favorisant la présence de sa mère auprès du jeune enfant (congés parental, d'allaitement, de maternité, possibilités de travail à temps partiel...). Ces dispositifs traduisent, consciemment ou non, les assignations qui pèsent toujours sur les femmes-les mères et, alors que l'on pensait le mythe définitivement enterré, la question de l'existence d'un savoir-faire inné et universel, d'un instinct qui ferait que les femmes aiment s'occuper des enfants et le font bien mieux que les hommes... refait surface.

« Désormais, parce que la femme a, la plupart du temps, le choix, les attentes que la société a envers elle sont surdimensionnées, mais également naturalisées. Grâce à son instinct maternel, elle se doit de vivre une maternité radieuse, d'être particulièrement attentive à donner de l'amour à ses enfants et de veiller à ce qu'ils aient une personnalité épanouie. » (23)

1 / Simone de Beauvoir, « *Le deuxième sexe* », Gallimard, 1986.

2 / Charles Darwin, « *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux* », 1872.

- 3 / Cova Anne, « Où en est l'histoire de la maternité ? », *Clio. Histoire femmes et sociétés*, 21, 2005.
- 4 / Kinsley C. Lambert K, « L'instinct maternel niché dans le cerveau », *Pour la science*, 340, février 2006.
- 5 / Blaffer Hrdy Sarah, « Les Instincts maternels », *Payot*, 2004.
- 6 / Badinter Elisabeth, « Le conflit. La femme et la mère », *Flammarion*, 2010.
- 7 / Spitz René, « La perte de la mère par le nourrisson », *Enfance*, no5, 1948.
- 8 / Delassus Jean-Marie, « Penser la naissance », *Dunod*, 2011.
- 9 / Delassus Jean-Marie, « Penser la naissance », *Dunod*, 2011.
- 10 / Winnicott D.W., « La mère suffisamment bonne », *Payot*, 2006.
- 11 / Lesage Sacha, « La maternité, hier et aujourd'hui », *FAPEO*, 2014 6/15.
- 12 / Badinter Élisabeth, « L'Amour en plus : histoire de l'amour maternel (17 e au 20 e siècle) », *Livre de Poche*, 2001.
- 13 / Cova Anne, « Où en est l'histoire de la maternité ? », *Clio. Histoire femmes et sociétés*, 21, 2005.
- 14 / Paul Piret, « Une loi entrée dans l'histoire », *La Libre Belgique*, 3 avril 2010.
- 15 / Cova Anne, « Où en est l'histoire de la maternité ? », *Clio. Histoire femmes et sociétés*, 21, 2005.
- 16 / Friedan Betty, « The Feminine Mystique » (*La Femme mystifiée*), *Gonthier*, 1964
- 17 / *Propos tenus dans l'émission du journaliste Bill Moyers « The world of ideas »*, 1988.
- 18 / Lettre du 7 juillet 1981 adressée à *Macmillan Publishing*, éditeur américain de « L'Amour en plus ».
- 19 / Héritier Françoise, « Masculin-Féminin », *Odile Jacob*, 2007.
- 20 / Vaillant Maryse, « Être mère, mission impossible ? », *Albin Michel*, 2011.
- 21 / Vidal Catherine, « Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie ? », *Le Pommier*, 2009.
- 22 / « Elisabeth Badinter contre les tyrans de la maternité », *Le Point*, n°1951, 2010.
- 23 / Lesage Sacha, « La maternité, hier et aujourd'hui », *FAPEO*, 2014 6/15.

Sources :

- Badinter Elisabeth, « Le Conflit - la femme et la mère », *Flammarion*, 2010
- Badinter Élisabeth, « L'Amour en plus : histoire de l'amour maternel (17 e au 20 e siècle) », *Livre de Poche*, 2001
- Beauvoir (de) Simone, « Le deuxième sexe », *Gallimard*, 1986
- Blaffer Hrdy Sarah, « Les Instincts maternels », *Payot*, 2004
- Causette, « En avoir ou pas - Nullipare... et alors ! », *Dossier*, n° 56, mai 2015
- Couvert Marie, « Les premiers liens », *Éditions Fabert*, Yapaka.be, 2011
- Cova Anne, « Où en est l'histoire de la maternité ? », *Clio. Histoire femmes et sociétés*, 21, 2005
- Cova Anne, « Maternité et droits des femmes en France, XIX e-XX e siècles », *Anthropos-Economica*, 1997
- Delassus Jean-Marie, « Penser la naissance », *Dunod*, 2011
- De Luca Barrusse Virginie, « Les familles nombreuses. Une question démographique, un enjeu politique, France 1880-1940 », *Presses universitaires de Rennes*, 2008
- Devienne Émilie, « Être femme sans être mère », *Robert Laffont*, 2007
- Dolto Françoise, « Sexualité féminine », *Scarabée/A. M. Métailié*, 1982
- Dorlin Elsa, « Sexe, genre et sexualités », *PUF*, 2008
- Dortier Jean-François, « Y a-t-il un instinct maternel ? », *Sciences humaines*, 134, janvier 2003
- Friedan Betty, « The Feminine Mystique » (*La Femme mystifiée*), *Gonthier*, 1964
- Héritier Françoise, « Masculin-Féminin », *Odile Jacob*, 2007
- Jonas Irène, « Moi Tarzan, toi Jane - critique de la réhabilitation « scientifique » de la différence hommes/femmes », *Syllepse*, 2011
- Knibiehler Yvonne, « Histoire des mères et de la maternité en Occident », *PUF*, 2012
- Knibiehler Yvonne, « Accoucher. Femmes, sages-femmes et médecins depuis le milieu du XX e siècle », *Rennes, Éditions de l'école nationale de la santé publique*, 2007
- Lebrun Jean-Pierre, « Fonction maternelle, fonction paternelle », *Éditions Fabert*, Yapaka.be, 2011
- Le Camus Jean, « Le rôle du père dans la socialisation du jeune enfant », *Érès*, 2008
- Lesage Sacha, « La maternité, hier et aujourd'hui », *Analyse*, *FAPEO*, 2014
- Murcier Nicolas, « La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants », *Mouvement*, 49, 2007

- Spitz René, « La perte de la mère par le nourrisson », Enfance, 05, 1948
- Thébaud Françoise, « Quand nos grand-mères donnaient la vie. La maternité en France dans l'entre-deux-guerres », Presses universitaires de Lyon, Coll. Médecine et société, 1986
- Vaillant Maryse, « Être mère, mission impossible ? », Albin Michel, 2011
- Vaineau Anne-Laure, « L'instinct maternel existe-t-il vraiment ? », dossier Psychologies, juin 2012
- Van Enis Nicole, « Féminismes pluriels », Éditions Aden, 2012
- Vanier Catherine, « Qu'est ce qu'on a fait à Freud pour avoir des enfants pareils ? », Flammarion, 2012
- Vidal Catherine, « Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie ? », Le Pommier, 2009
- Winnicott Donald Woods, « La mère suffisamment bonne », Payot, 2006

« L'allaitement stimule la santé d'un enfant, son QI, ses performances scolaires et son revenu à l'âge adulte... L'allaitement n'est pas qu'une affaire de femmes. »

En twittant ce slogan lors de la Semaine Mondiale de l'Allaitement 2016, l'Unicef-France s'était attiré de nombreuses critiques, qui jugeaient le message culpabilisant pour les femmes ne souhaitant, ou ne pouvant pas, allaiter...

En twittant ce slogan lors de la Semaine Mondiale de l'Allaitement 2016, l'Unicef-France s'était attiré de nombreuses critiques, qui jugeaient le message culpabilisant pour les femmes ne souhaitant, ou ne pouvant pas, allaiter. Au-delà de l'anecdote, cet épisode révèle de vives tensions qui opposent, d'une part, des associations ou institutions oeuvrant à la promotion de l'allaitement, et d'autre part, des personnes - ne faisant souvent pas partie d'organisations - qui critiquent les discours qui l'entourent. Les premières mettent en avant des enjeux de santé publique, l'intérêt des familles et des enfants, et réduisent souvent les critiques à des manipulations des entreprises fabriquant les laits en poudre. Les secondes, pourtant, ne remettent pas nécessairement en cause l'allaitement en tant que tel, et ne sont pas réductibles à des lobbies, mais s'alarment des messages qui ne prennent pas nécessairement en compte les situations personnelles et particulières des mères et des ménages auxquels ils s'adressent.

L'allaitement touche à des enjeux multiples et à différents niveaux : il questionne l'individu (la mère, son ou sa partenaire), la famille, le corps médical, les services publics de santé, les institutions internationales comme l'Unicef et l'Organisation Mondiale de la Santé, ou encore l'Organisation Internationale du Travail. L'allaitement n'est assurément pas, aujourd'hui, « qu'une affaire de femmes » : il implique effectivement beaucoup de monde.

Aborder les questionnements liés à l'allaitement à travers des oppositions binaires (santé publique contre intérêts industriels, intérêt collectif contre intérêts individuels de certaines mères...) masque la complexité du sujet et de ses enjeux. Au niveau des individus, il existe des raisons variées d'opter pour l'allaitement maternel ou pour le lait en poudre ; elles se fondent à la fois sur le vécu personnel et sur le positionnement social, économique... À un niveau plus large, les décisions prises à propos de la santé publique (mais également, par exemple, de la législation du travail) révèlent des influences contradictoires et donnent lieu à des discours souvent paradoxaux.

Dans cet article, nous nous penchons sur des questions que soulèvent les discours sur l'allaitement et, par conséquent, sur la place laissée aux femmes dans la définition de leurs propres choix. Le but n'est pas de poser un jugement sur les raisons qui poussent une femme à choisir ou non d'allaiter, ni sur les manières de le mettre en

pratique. Cependant, nous avons voulu mettre en lumière le contexte dans lequel les femmes sont amenées à effectuer ce choix. Celui-ci est-il suffisamment exempt de pressions (sociales, économiques, organisationnelles...) pour qu'il puisse être, dans la majorité des cas, effectué de manière autonome ? En d'autres termes, les conditions sont-elles suffisantes pour que les mères puissent décider, sans être fortement pénalisées pour leur choix, quel qu'il soit ?

Un discours public orienté sur des bases contestables

Un des éléments frappants dans les affirmations en faveur de l'allaitement, c'est l'omniprésence des références à la recherche scientifique pour le promouvoir, sans que les sources, en revanche, soient toujours précisément citées. L'allaitement aiderait à être en bonne santé toute sa vie et aurait des effets bénéfiques sur les infections gastro-intestinales, l'asthme, les allergies, la pression sanguine, le cholestérol, l'obésité, le diabète, il garantirait même une intelligence accrue... Pourtant, ces « faits » ne sont pas définitivement établis. Comme nous allons le voir, la plupart sont aujourd'hui remis en question, soit parce que les conditions de réalisation des études précédentes ont été jugées insuffisantes par d'autres équipes de recherche, soit parce que des études ultérieures ne sont pas parvenues à reproduire les mêmes résultats.

Il est, en effet, complexe d'évaluer l'impact de l'allaitement dans les études, toutes choses égales par ailleurs - c'est-à-dire de mesurer les effets de l'allaitement tout en neutralisant l'influence de l'éducation, l'hérédité, l'alimentation ou la pollution, bref, du milieu dans lequel grandit l'enfant. C'est néanmoins possible. Ainsi, en 2014, une étude portant sur des données récoltées sur 25 ans, ne comparant que des frères et sœurs (afin de neutraliser les autres facteurs dus au milieu, notamment l'éducation), a conclu que l'allaitement n'avait pas d'influence significative en ce qui concerne 11 des 12 effets étudiés, qui incluaient l'obésité, l'asthme, l'hyperactivité, l'attachement, les allergies, le cholestérol, le diabète (1)... Les études concernant le QI présentent également des résultats contradictoires (2).

Les corrélations statistiques peuvent exister, sans que cela suppose l'existence de liens de causalité. Ainsi, le lien entre allaitement et revenu à l'âge adulte, employé comme argument pro-allaitement notamment par Unicef- France, montre simplement que les femmes ayant un revenu plus élevé sont plus susceptibles d'allaiter que la moyenne nationale (3). Nous posons comme hypothèse que cette tranche de la population est davantage en mesure de négocier des pauses d'allaitement et peut plus facilement se permettre d'allonger le congé de maternité par des congés parentaux... Plus qu'autre chose, cela interpelle sur l'influence des déterminants socio-économiques en matière de choix pour les familles, ici par rapport à l'allaitement.

Pourtant, l'OMS continue, sur son site, de parler d'avantages pour la tension artérielle, le cholestérol, le diabète, l'intelligence (4) ; en Belgique, le SPF Santé publique parle même d'effets sur l'attention à l'école (5). Et appuie ainsi leurs recommandations : allaitement exclusif jusqu'à 6 mois, et complémentaire jusqu'à 2 ans. Il est frappant que des institutions internationales, influençant ensuite le discours d'institutions nationales, semblent si peu prudentes par rapport à ce qu'elles annoncent comme étant des « preuves scientifiques ». Difficile de se sentir légitime pour faire un choix différent, quand tout semble converger vers l'idée que ne pas allaiter aura des effets négatifs pour son enfant, à court et long terme. Comment ce discours est-il devenu omniprésent, en dépit des résultats modestes et contradictoires de la recherche ?

L'allaitement et la figure de la « bonne mère »

Les discours relatifs à l'allaitement ont connu d'importantes variations ces dernières décennies, et sont inextricablement liés aux discours entourant la maternité et la figure de la « bonne mère ». Ainsi, dès les années 1800, des manuels de conseils destinés aux femmes mettent en avant l'allaitement maternel. Le débat, à l'époque, n'oppose pas le lait maternel au lait artificiel, mais l'allaitement par la mère à la « mise en nourrice » (6). Ces

dernières, généralement issues de milieux pauvres, sont payées pour nourrir d'autres enfants que les leurs, souvent né-e-s de milieux bourgeois (7). À partir du 19^e siècle (8), l'invention de la figure de la femme au foyer, conséquence de la révolution industrielle, participe à cette idée : les femmes se doivent d'allaiter et chaque mère d'allaiter son propre enfant. D'une part, parce que c'est, en tant que femme, son « devoir sacré » : ainsi, en replaçant la femme au centre de son foyer, la société la transforme en gestionnaire des tâches ménagères et domestiques au service de l'homme réduit, lui, en esclave de la production. D'autre part, parce que l'on craint que le lait des nourrices ne transmette à l'enfant des « vices » considérés comme populaires. À la domination de genre s'ajoute ainsi une domination classiste : le lait des femmes de classe aisée est considéré comme étant de qualité supérieure.

Ce n'est que dans les années 1950 qu'est mise au point une formule de lait en poudre plus adaptée aux besoins des nourrissons et productible en masse. À l'époque, juste après la Seconde Guerre mondiale, aux États-Unis et en Europe, le lait en poudre commence à être perçu comme la meilleure option, à l'inverse de l'allaitement, devenu tout à coup rétrograde. Les mères qui connaissent des difficultés à allaiter sont parfois diagnostiquées d'un nouveau « syndrome », celui du « lait insuffisant » (9) et sont orientées vers les laits en poudre, sans forcément prendre le temps de s'assurer que cela leur convient. L'idéologie qui pousse à cette transition est celle de la science triomphante, du modernisme, du progrès technique, mais aussi celle de la marchandisation de notre quotidien. Ce que l'on peut vouloir de meilleur pour son enfant est redéfini comme étant le produit le plus scientifique et technique : le lait artificiel.

Toutefois dans les années 1970, des groupes de femmes commencent à s'opposer à cette vision des choses. Il s'agit avant tout de mouvements féministes qui se rebellent contre l'idée d'un corps féminin dépeint comme incompetent, devant être assisté par la science (grossesse, accouchement, maternité, ménopause...). Ces mouvements veulent redonner confiance aux femmes dans leurs capacités, notamment dans leur dimension corporelle. Leurs revendications s'inscrivent également dans le cadre plus large des critiques de la société de consommation, et des mouvements prônant un retour à plus de simplicité et plus de naturel. Un autre mouvement de protestation est issu de groupes de chrétiennes, qui défendent une vision de l'allaitement comme étant le dessein de Dieu pour les femmes, ainsi d'ailleurs, que la maternité et le fait de rester au foyer (10). Alors que les premières prônent le libre choix des femmes et que les deuxièmes encouragent une vision très traditionaliste de son rôle, elles se rejoignent paradoxalement sur le thème de l'allaitement.

À la même période, des études commencent à mettre en avant les bénéfices de l'allaitement (11). L'OMS et l'Unicef emboîtent alors le pas de la promotion du lait maternel, en particulier dans les pays en développement. Les années 1980 semblaient avoir fait preuve d'une relative tempérance envers les choix des mères occidentales concernant l'allaitement ; au cours des années 1990 et 2000, le discours ambiant, soutenu par les instances internationales et nationales devient plus pressant. Mais il n'y reste plus grand-chose des revendications féministes et anticonsuméristes des années 1970.

En effet, aujourd'hui, il semble que c'est une vision essentialiste qui prime : dans certains milieux pro-allaitement, une femme qui souhaite nourrir son enfant au sein est considérée comme étant à l'écoute de « sa nature », tandis qu'une mère qui ne le souhaite pas est soupçonnée d'être manipulée par la société, l'industrie pharmaceutique... ou tout simplement d'être égoïste (12).

Essayer de la faire changer d'avis est donc vu comme justifié. Pourquoi des réactions si différentes devant ces deux choix ? Il semble illusoire de soutenir que l'allaitement « demeure un choix personnel », si tout le reste (discours institutionnel, médical, grand public) culpabilise les mères qui ne le font pas.

Parallèlement, et à nouveau en contraste avec les revendications féministes sur la corporalité des femmes des années 1970, de nombreuses femmes ont fait les frais des pressions en matière d'allaitement dans l'espace public, se voyant sommées de quitter restaurants, boutiques... où elles voulaient allaiter leur enfant, ou rencontrant des

difficultés sur leur lieu de travail pour tirer leur lait (13). Allaiter, oui, mais en privé, dans la discrétion.

une pratique « simple » et « naturelle ». Il n'est pas rare non plus de lui trouver des justifications écologiques : le lait maternel « est écologique, car il ne laisse aucun déchet et ne nécessite aucun transport » (14). Pourtant, dans les faits, cette pratique est aujourd'hui largement teintée de notre société capitaliste et consumériste. Il existe un marché de l'allaitement, avec ses marchandises (tire-laits, sacs de conservation, soutiens-gorges et coussins d'allaitement, suppléments alimentaires pour stimuler la lactation...) et l'émergence de professions spécifiques (comme les « conseillers en lactation » qui ont, pour certain-e-s, suivi une formation continuée en lactation en humaine (15)). Loin de la critique du technicisme des années 1970, on recherche aujourd'hui des « expert-e-s » en la matière.

De manière troublante, l'intégration de logiques managériales et du vocabulaire qui en découle, se fait sentir dans le discours de mères elles-mêmes, en particulier dans la classe moyenne¹⁶. Allaiter devient un « projet » à « gérer », qui nécessite des recherches extensives sur la manière de le mener à bien. Les mères sont encouragées à préparer un « plan » où figureront déroulé prévu et objectifs à atteindre en termes de « production » de lait par rapport à la « demande ». De nombreux conseils (17) existent pour « augmenter » leur production tout comme de nombreuses « applis » existent pour les y assister (18). Dans les groupes de mères, certaines, loin d'y trouver le soutien recherché, témoignent y avoir ressenti une telle pression qu'elles préféreraient mentir aux autres participantes sur la quantité de lait qu'elles étaient parvenues à tirer. La quantité de travail et d'auto-discipline que suppose l'allaitement lorsqu'il est vécu de cette manière, et la pression vécue par celles qui s'y engagent, apparaissent immenses. Comment ne pas se sentir incompétente et coupable lorsque, malgré toutes ces « aides », une femme décide d'arrêter d'allaiter ou de ne pas allaiter du tout ?

Cette teinte néolibérale donnée aux discours sur l'allaitement ne se fait pas seulement sentir du point de vue des individus et de leurs pratiques. Ainsi, le bien-être de la mère est largement éclipsé par celui que l'on désire pour son nourrisson, mais il ne s'agit nullement d'un souhait désintéressé ou gratuit : derrière l'enfant se profilent parfois les intérêts de l'entreprise et de l'État. Ainsi, plusieurs études, tenant pour acquis le lien avéré entre allaitement et QI, se sont interrogées sur l'effet de l'allaitement sur la productivité des futur e s employé-e-s d'entreprise, et partant, sur le PIB de leurs États. Une étude de 2016, promue sur le site de l'OMS, n'hésite pas à affirmer que « l'allaitement renforce l'économie » : « les gains économiques de l'allaitement [s'élèveraient à] 302 milliards de dollars, grâce à l'augmentation de productivité associée à une intelligence plus élevée (...) La diminution annuelle des coûts de santé [totaliserait] presque 400 millions aux États-Unis, Royaume-Uni, Brésil et Chine urbaine ».(19)

Les critères pris en compte ici sont donc des questions de QI, de PIB et de réductions en investissements (« dépenses ») dans la santé publique. Apparemment, personne ne s'intéresse à modéliser les implications sur la vie des millions de mères concernées par ces discussions, autant au niveau économique que psychologique, si chacune d'elles devait prendre des dispositions pour allaiter son enfant pendant deux ans. Les femmes génèrent pourtant une part très importante du PIB mondial ; ces études le nient en considérant qu'il n'y aurait aucune perte économique à ce que toutes les femmes allaitent. Cette grille d'analyse néolibérale n'a rien de moderne. En effet, elle renvoie les femmes à un modèle hérité du 18^e siècle : celui de la mère dédiée à la maternité, exclue de la sphère professionnelle pour les besoins de la famille. À l'inverse des revendications féministes qui cherchent à faire reconnaître l'importance du travail domestique dans l'activité économique mondiale, nous nous retrouvons dans un modèle inverse : le temps des femmes est considéré comme gratuit. Comme si la seule influence positive qu'elles pouvaient avoir était d'espérer engendrer des enfants ayant un QI plus élevé...

En route pour un « vrai » choix ?

Aujourd'hui, en Occident, il n'est plus forcément bien vu de choisir d'être femme au foyer. Mais alors, comment s'en sortir ? Car dans notre société, un discours dominant plane : pour être considérée comme une vraie femme, il faut être mère. Pour être une bonne mère, il faut allaiter, mais le faire discrètement, ne pas déranger. Pour être une

femme moderne, il faut savoir mener en parallèle carrière et maternité. Et puisque les femmes ont voulu travailler, il ne faudrait pas qu'elles sollicitent ce qui serait perçu comme un « traitement de faveur » : des aménagements (pour les horaires, les pauses d'allaitement, les lieux pour tirer le lait...). Si l'on résume : pour être une femme vraie, respectable et moderne, il faut avoir un enfant (ou deux), garder son travail, ne pas demander d'aménagements, rester productive et disponible aux tâches confiées... ET allaiter à la demande, pendant deux ans ! Comment se dépêtrer de ces injonctions contradictoires, et comment démêler ce que l'on veut pour soi en tant que femme de ce que l'on estime être de son devoir de mère ?

L'allaitement aujourd'hui concerne beaucoup de monde et est remisé au rang de quelque chose de privé, d'intime, qui « va de soi », où l'analyse politique n'a pas sa place. Pourtant, l'allaitement est bien une pratique sociale, tout comme une question politique, car la conception que l'on s'en fait touche à la place des femmes - et des hommes - dans la société. Il touche aussi à l'image de la famille et du rôle de chacun-e en son sein. Si nous voulons que les femmes puissent faire un choix, un vrai, et donc être autonomes dans leur quotidien de mère, il est grand temps de réagir.

Il s'agit, tout d'abord, de mener un énorme travail de déconstruction des stéréotypes autour de la « bonne mère », de la « vraie femme » et du « vrai homme », du « vrai couple parental » pour ouvrir, enfin, les modèles disponibles et permettre à chacun-e d'être la mère, le père, la femme, l'homme, le-la partenaire qu'il-elle a envie d'être en dehors de tout rôle prédéfini. D'autres modèles existent, à la fois dans notre société (20), et dans d'autres cultures (21) ! Ce travail de déconstruction doit s'appliquer à tous les niveaux, mais il doit commencer dans la sphère publique : les images et les mots utilisés par les institutions nationales, par les politiques, mais aussi par la publicité, la presse... doivent proposer d'autres exemples, différentes manières de faire et d'être. Ainsi, si d'autres modèles s'affichent, ils pourront petit à petit investir la sphère privée et l'enfermement des femmes et des hommes pourra s'assouplir. Évidemment, ce n'est qu'une première étape dans ce vaste chantier vers une réelle autonomie du quotidien.

La place, l'attitude, le rôle et la disponibilité du ou de la partenaire sont essentiels dans le choix que les mères peuvent, ou pas, poser sur la question de l'allaitement, comme sur bien d'autres d'ailleurs. Toutefois en Belgique, comme dans beaucoup d'autres pays, le rôle du-de la partenaire parental-e, ainsi que le « travail » de la mère, sont peu reconnus. Pour que les femmes et leurs partenaires puissent choisir en fonction de leurs envies, besoins ou nécessités, mais également puissent « vivre » leur choix, il est nécessaire que les charges, mentales ou effectives soient d'abord reconnues et ensuite réparties entre eux-elles. En Norvège ou en Suède, pays où le taux d'allaitement, au-delà des 6 mois, est le plus élevé²², nous constatons qu'une vraie politique familiale soutenance a été mise en place pour permettre un modèle où les deux conjoint-e-s peuvent décider de travailler et où les possibilités de répartition des charges parentales existent. Pour cela, plusieurs dispositifs ont été pensés et, surtout, opérationnalisés : une offre de services et d'aides publiques importante pour les familles, un niveau d'emploi féminin très élevé et un congé parental long, devant être obligatoirement distribué entre les deux parents (23). Les intentions et les décisions politiques ont donc un impact direct sur notre vie et sur notre quotidien.

La question de l'allaitement interroge nos fonctionnements de manière globale, de nos choix et comportements au quotidien jusqu'aux rapports de domination culturels, politiques, économiques, qui régissent la société actuelle. Cette perspective nous offre de multiples possibilités d'actions individuelles (le regard que je pose sur une femme en train d'allaiter, l'écoute pour celle qui le voudrait...) ou collectives (participation à des mouvements associatifs, citoyens, choix électoraux tenant compte des propositions qui concernent les politiques familiales plus ou moins égalitaires...).

Si nous souhaitons un véritable changement pour les femmes et pour les hommes quant à leur liberté d'agir, de choisir et d'être propriétaire de leurs propres corps, nous devons être vigilant-e-s à promouvoir une éducation qui favorise l'autonomie réelle et la prise en compte de chacun-e, afin d'avoir une action transformatrice à tous les niveaux et sur du long terme.

- 1 / Cynthia G. Colen, David M. Ramney "Is breast truly best ? Estimating the effects of breastfeeding on long-term child health and wellbeing in the United States using sibling comparisons", *Social Science & Medicine*, Vol.109, May 2014, p. 55-65. [<http://www.sciencedirect.com/scienc...>]
- 2 / Carolyn Y. Johnson, "The breastfeeding story is more complicated than you think", *The Washington Post*, 23/02/2016. [<https://www.washingtonpost.com/news...>]
- 3 / Taux d'allaitement maternel à la maternité et au premier mois de l'enfant. Résultats de l'étude Épipane, France, 2012/ Breastfeeding rates in maternity units and at 1 month. Results from the EPIFANE survey, France, 2012.
- 4 / OMS, « 10 faits sur l'allaitement maternel », Août 2017. [www.who.int/features/factfil...]
- 5 / SPF Santé publique, « Pourquoi l'allaitement maternel est-il important ? », 14/03/16. [<https://www.health.belgium.be/fr/al...>]
- 6 / Lucile Laurent, « L'allaitement maternel : Évolution des pratiques et recommandations actuelles », Université de Lille, 2016.
- 7 / Claude Fischer, « Breastfeeding history », Septembre 2011. [<https://madeinamericathebook.wordpr...>]
- 8 / Viviane Gonik, « L'invention de la femme au foyer », *Le Courrier*, 19/09/17. [<https://www.lecourrier.ch/152700/l ...>]
- 9 / Gussler, J.D. ; Briesemeister, L.H., « The insufficient milk syndrome : A biocultural explanation », 1980.
- 10 / Un groupe créé à cette époque aux É.-U. est aujourd'hui préminent dans la promotion de l'allaitement : il s'agit de La Leche League, qui a essaimé dans plus de cinquante pays.
- 11 / Julie E. Artis, « Breastfeed at your own risk », *Contexts*, vol.8 n° 4, 2009. [<http://journals.sagepub.com/doi/pdf...>]
- 12 / Mirah Curzer, « On breastfeeding - my body, my choice », 3/08/16. [<https://thecoffeelicious.com/on-bre...>]
- 13 / Eve Gratien, « Couvez ce sein que je ne saurais voir : quand l'allaitement en public dérange », *Le Nouvel Obs*, 4/04/12. [<http://leplus.nouvelobs.com/contrib...>]
- 14 / Naître et Grandir, « Allaitement : les bienfaits du lait maternel », Mai 2017. [<http://naitreetgrandir.com/fr/etape...>]
- 15 / Cette formation est dispensée par différentes Hautes Écoles, par exemple, la Haute École Libre de Mosane [<https://www.helmo.be/CMS/Formation-...>] ou la Haute École de la Province de Namur [http://www.hepn.be/formation_approf...].
- 16 / Orit Avishai, « Managing the Lactating Body : The Breastfeeding Project in the Age of Anxiety », in Pranee Liamputtong (ed.), *Infant Feeding Practices*, Springer, 2011, p.22-38. [<http://www.newbooksservices.de/Medi...>]
- 17 / Massages des seins [<https://www.nutriciababy.be/fr-be/b...>], ingestion de certains aliments [<http://naitreetgrandir.com/fr/etape...>], prises de plantes [<http://sante-medecine.journaldesfem...>], hydratation, repos...
- 18 / Emily Elling, « 9 Must-have breastfeeding apps », [<https://www.babble.com/baby/9-must-...>]
Des applications permettent par exemple d'enregistrer la durée de chaque pause d'allaitement, et de calculer moyennes journalières et totaux ; la mère peut y noter le sein auquel son nourrisson a tété en dernier ; d'autres encore proposent de stimuler la lactation en regardant des photos de son nourrisson sur fond d'enregistrements de cris de bébés en colère !
- 19 / « The Breastfeeding Series », *The Lancet*, 20/01/16. [www.thelancet.com/series/bre...] On notera que la formulation du site de l'OMS est plus menaçante, car elle attire l'attention sur des pertes actuelles plutôt que sur un gain potentiel : « Les pertes économiques globales dues à des capacités cognitives plus faibles, lesquelles sont associées à l'absence d'allaitement, ont atteint plus de 300 milliards de dollars en 2012, soit 0,49 % du produit intérieur brut mondial. » OMS, « Increasing breastfeeding could save 800 000 children and US\$300 billion every year », 2016. [http://www.who.int/maternal_child_a...]
- 20 / Ainsi, une étude auprès de mères étasuniennes a montré que les femmes Afro-Américaines étaient plus promptes à remettre en question l'allaitement exclusif. La plupart des femmes de ce groupe interrogées ne se sentaient pas du tout coupables du fait de ne pas allaiter ; au contraire, elles mettaient en avant le fait de vouloir impliquer les frères, soeurs, et la famille élargie, à travers l'usage du biberon, afin de renforcer la place de chacun-e et les liens familiaux. Voir Julie E. Artis, « Breastfeed at your own risk », op.cit.

21 / Par exemple, chez les Akas du Congo-Brazzaville et de République centrafricaine, les nourrissons têtent leurs pères - car la fonction nourricière n'est pas seulement liée à l'allaitement, mais est aussi affaire de proximité des corps, du temps passé ensemble. Voir Sandrine, « Les Akas, ethnie des hommes qui « allaitent » leurs bébés », 18/10/17.

[<https://nofi.fr/2017/10/akas-hommes...>] Dans une ethnie du sud-ouest de la Chine, appelée Moso, ce sont les hommes qui s'occupent des enfants, 10/12/17. [<http://www.madmoizelle.com/societes...>]

22 / Bénédicte Foix, « État des lieux et perspectives de l'allaitement maternel en France et dans le monde », pp. 131-133, 2014.

23 / En Norvège, 59 semaines à répartir entre les deux parents dont 10 à prendre obligatoirement par chaque parent. En Suède, 68 semaines dont 9 pour chaque parent.

[<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2...>]

[<https://fr.wikipedia.org/wiki/Polit...>] promouvoir une éducation qui favorise l'autonomie réelle et la prise en compte de chacun-e, afin d'avoir une action transformatrice à tous les niveaux et sur du long terme.

L'accueil collectif de la petite enfance : un enjeu de société qui peine à advenir

Au moment de leur création (milieu du 19^e siècle), les crèches étaient des lieux hygiénico-sanitaires où l'objectif premier était de préserver les enfants de la mortalité infantile et des infections, risques encore très élevés à l'époque. Le personnel, composé principalement d'aides-soignantes n'ayant aucun diplôme, reproduisait des gestes médicaux à longueur de journée. Changes rapides, bains quotidiens, prise de température tous les matins, lavages de nez et d'yeux, constituaient un travail à la chaîne où l'enfant n'avait pas de place : il était un objet...

Un peu d'histoire

Au moment de leur création (milieu du 19^e siècle), les crèches étaient des lieux hygiénico-sanitaires où l'objectif premier était de préserver les enfants de la mortalité infantile et des infections, risques encore très élevés à l'époque. Le personnel, composé principalement d'aides-soignantes n'ayant aucun diplôme, reproduisait des gestes médicaux à longueur de journée. Changes rapides, bains quotidiens, prise de température tous les matins, lavages de nez et d'yeux, constituaient un travail à la chaîne où l'enfant n'avait pas de place : il était un objet.

Dans les années 1960, et en particulier autour de mai '68, le combat des femmes pour leur droit à l'égalité, l'avènement de la contraception et la place de « bien précieux » que l'enfant a pris dans la société, ont entraîné une remise en cause du fonctionnement de la crèche. Parmi les raisons de cette remise en cause, il y avait le constat de la pauvreté affective des relations établies avec les enfants, du milieu insuffisamment stimulant et de l'exclusion totale des parents sous prétexte d'un savoir sur l'enfant qui donnait une sorte de monopole du pouvoir au personnel. Cette remise en cause allait certainement de pair avec les revendications des femmes, qui voulaient construire leur vie professionnelle et s'y épanouir, tout en exigeant par ailleurs la garantie d'un milieu d'accueil épanouissant pour leurs enfants avant l'âge de l'école.

Bien entendu, ces attentes étaient et n'ont cessé d'être alimentées par la diffusion dans le grand public de toutes les recherches et découvertes sur les compétences des tout-petits, sur les besoins des bébés et l'importance d'y répondre et sur l'impact fondamental des toutes premières années au niveau du développement de la personnalité.

En fait, en à peine une quarantaine d'années, les institutions de la petite enfance ont du faire face à des changements d'une ampleur énorme dans les attentes et les représentations dont elles sont l'objet. De simples « modes de garde », voire de sauvegarde, les crèches sont devenues des lieux « d'éveil », puis de « socialisation », puis de « prévention » pour devenir aujourd'hui des structures de « soutien à la parentalité » ! Et toutes ces missions ne s'annulent pas l'une l'autre, mais se cumulent... Peu d'autres institutions ont dû intégrer des changements aussi profonds en un temps si rapide !

Mais les moyens nécessaires à cette évolution n'ont pas vraiment suivi et les difficultés et les résistances (internes et externes) restent nombreuses.

C'est dans cette évolution que s'inscrit l'engagement militant des CEMÉA pour la qualité de l'accueil collectif de la petite enfance. Cet engagement se décline en trois volets.

Le premier est un engagement pour l'enfant, ici et maintenant. On peut formuler comme suit cette conviction : considérer l'enfant en tant que sujet, acteur doué d'esprit critique, en mesure d'agir sur son environnement et d'être en relation avec autrui, capable d'initiatives, d'apprentissages et d'évolution. Et aussi : vouloir faire vivre à l'enfant la confiance en soi, la capacité d'agir et de penser par lui-même, le respect de soi-même et de l'autre, l'accueil de la différence et la solidarité.

Le deuxième concerne les femmes et leur envie et/ou nécessité de travailler. On peut parler là de « coéducation » pour définir le fait que la société a véritablement la responsabilité de permettre aux femmes d'être dans la vie active en prenant en charge une partie du soin et de l'éducation des enfants. (Le même discours s'applique d'ailleurs aussi à l'accueil extrascolaire). Cette responsabilité de la société vis-à-vis des familles se traduit par l'organisation de services en nombre suffisant et par la garantie de leur qualité et de leur accessibilité. Mais on est loin du compte !

La troisième conviction qui nous porte est l'absolue nécessité de valoriser le travail des puéricultrices, d'augmenter le niveau de leur formation et de combler le gouffre qu'il y a entre les motivations du choix initial de leurs études (qui est d'ailleurs souvent un « non-choix » après un cursus scolaire semé d'échecs), le contenu et le niveau de ces études et la réalité du travail qui est attendu d'elles (le féminin est employé ici à dessein, pour souligner que les hommes sont hélas très rares dans cette profession).

Premier volet de l'engagement : Agir sur la qualité de la vie quotidienne des bébés et des jeunes enfants dans leurs lieux d'accueil et donc sur leurs conditions de développement.

Au départ, une sensation peut-être confuse de perpétuel émerveillement face aux bébés et à leur « travail » de construction psychique, d'éveil à la conscience, de découverte d'eux-mêmes et du monde. Puis, la découverte d'une pensée qui donne corps à cet émerveillement : les travaux d'Emmi Pikler, pédiatre hongroise imprégnée des idées de l'éducation nouvelle.

Née en 1902, Emmi Pikler fit ses études de pédiatrie dans la Vienne des années 20, avec certains des médecins les plus remarquables de son temps. Puis elle exerça comme pédiatre privée à Budapest, en s'inspirant d'une vision de l'enfant très novatrice pour l'époque. En observant les bébés dans leur famille, elle fit des découvertes extraordinaires sur leur développement et sur leurs compétences.

En 1946, après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement hongrois demanda au Docteur Pikler d'ouvrir une pouponnière pour les enfants privés de parents. Elle y accueillit des nourrissons et chercha à organiser les soins et toute la vie de la pouponnière, de telle sorte que les bébés puissent avoir un développement aussi proche que possible de celui des enfants observés dans les familles et qui étaient épanouis. Elle utilisa évidemment l'ensemble

de ses découvertes et ce fut une nouvelle occasion de les vérifier et de les enrichir avec la collaboration des personnes qui s'occupaient des enfants avec elle.

L'Institut Pikler, appelé communément « Lóczy », du nom de la rue à Budapest où il est situé, est, selon la très belle formule du cinéaste et journaliste Bernard Martino, un « haut lieu d'humanité ». Notre propos n'est pas, dans le cadre d'un article, d'en faire une description ou une analyse exhaustive, mais seulement d'en pointer quelques enseignements sur l'approche du jeune enfant qui ont un caractère très humaniste.

La liberté des bébés

Une des découvertes fondamentales d'Emmi Pikler est le concept de motricité libre du bébé. Cette découverte scientifique, basée sur l'observation du développement de centaines d'enfants, montre qu'un bébé, dans de bonnes conditions affectives, est capable de développer par lui-même toute la motricité globale et fine (se mettre assis, se tenir debout, marcher, grimper, saisir et manipuler les petits objets...).

La conséquence de ce constat est une éducation dont l'originalité, du point de vue du développement moteur, est la liberté qui est proposée aux enfants dès leur plus jeune âge. La liberté motrice consiste à laisser libre cours à tous les mouvements spontanés de l'enfant, sans lui enseigner quelque mouvement que ce soit.

Si le bébé est dans de bonnes conditions de sécurité affective, il cherche de lui-même à développer ses capacités et, si on lui en donne la possibilité, il acquiert de cette façon une grande aisance et une autonomie fondées sur la confiance qu'il a en lui-même. A contrario, toute intervention d'un-e adulte qui voudrait « l'aider » à lui faire prendre des positions qu'il n'a pas encore ni expérimentées ni acquises, a comme résultat d'empêcher les mouvements spontanés et par conséquent de diminuer le sentiment de compétence de l'enfant.

L'enfant essaie de nouveaux exercices, non pas poussé par un-e adulte qui attendrait de lui performances et précocité, mais parce qu'il se sent prêt à explorer une nouvelle possibilité, qu'il en a envie et s'en perçoit capable.

La liberté motrice permet à chaque enfant de se développer selon son rythme et favorise un bon équilibre, une bonne qualité des mouvements, qui participent à la construction d'une sécurité intérieure et d'une conscience de leur propre valeur, de leur compétence. En expérimentant et découvrant leurs possibilités motrices, ces enfants développent un esprit d'initiative, une curiosité et un intérêt pour la découverte du monde, ils font preuve d'attention et de persévérance dans leurs tentatives ; ils découvrent le plaisir de l'activité riche, autonome et éprouvent un sentiment de réussite.

Délivré de toute pression extérieure parasite, l'enfant peut résoudre les unes après les autres, en prenant le temps qu'il lui faut, les énigmes que son environnement, le fonctionnement de son propre corps ou la rencontre avec l'autre, lui imposent de résoudre. Ce faisant, il se prépare psychiquement à affronter avec assurance (et même appétit) les apprentissages ultérieurs. On peut dire qu'il « apprend à apprendre ».

Une équipe cohérente

Lóczy nous donne à voir une modalité de travail en équipe qui force l'admiration. Il y a une véritable identité commune, qui se crée au sein d'une équipe pluridisciplinaire de professionnel-le-s qui partagent un même projet et une même manière, cohérente et réfléchie en commun, de s'occuper des enfants dans une institution.

Parmi les besoins fondamentaux des jeunes enfants auxquels les professionnel-le-s ont à répondre, il y a le besoin de

comprendre et de prévoir les événements qui les entourent. En collectivité, la vie quotidienne pour un bébé pourrait ressembler à un chaos, s'il n'y avait pas les personnes de référence, les rituels, les points de repère stables, les gestes et les rythmes répétés de manière régulière. C'est là que la cohérence de tou-te-s les intervenant-e-s permet de garantir la stabilité et la continuité.

A Lóczy, l'attention au moindre détail est telle que la manière qu'ont les nurses de donner les soins aux bébés est réglée comme une chorégraphie, qui s'apparente à un rituel. Et l'existence de ce rituel est une des conditions du sentiment de sécurité de base des enfants séparés de leurs parents. Le rituel, l'ordonnement des gestes, sert aussi de fondement et de cadre aux nurses, ce qui leur permet de laisser ensuite libre cours à l'expression spontanée de leur intérêt profond pour chaque enfant.

Le lien professionnel

Un des enjeux essentiels du travail en milieu d'accueil avec des jeunes enfants est de faire la différence entre la relation maternelle et la relation professionnelle. Contrairement à une idée malheureusement encore répandue, ce n'est pas parce qu'on est mère soi-même qu'on sait bien s'occuper des enfants des autres. Une des plus grandes impasses du métier de puéricultrice est de croire et laisser croire qu'il existe une sorte d'instinct sur lequel n'importe quelle femme peut s'appuyer pour élever des enfants qui ne sont pas les siens.

Avec son enfant, une mère se laisse guider par ses émotions, par sa faculté de ressentir ce que son enfant ressent. Les soins qu'elle lui prodigue s'inscrivent « naturellement » dans ce contexte d'interactions remplies de tendresse, de joies, mais aussi de déceptions, d'inquiétudes, de colères...

Une puéricultrice ou un puériculteur doit procurer à l'enfant ce dont il a besoin en l'absence de ses parents. Or, elle-il ne connaît pas l'enfant et n'éprouve pour lui au mieux que de l'attirance « générique ». Si le-la professionnel-le se laisse guider uniquement par ses sentiments, le risque est que certains bébés soient peu pris en compte et qu'elle-il tombe dans une relation fusionnelle avec d'autres.

Si l'on veut préserver à la fois la capacité de la personne qui accueille de prendre soin avec une attention chaleureuse de chacun des enfants qui lui sont confiés et par ailleurs respecter les relations des enfants avec leurs parents, une autre voie est proposée.

C'est l'intérêt conscient pour le développement harmonieux de chacun des enfants, au sein d'un petit groupe stable, qui va guider l'approche de l'accueillant-e. Ses capacités d'attention, sa sensibilité et ses connaissances vont soutenir cet intérêt. Lóczy nous enseigne beaucoup sur cette relation particulière et tellement juste que les nurses ont développé là-bas avec les enfants qui leur sont confiés.

Bernard Martino a résumé cela en une très belle formule. « De quelle nature est le sentiment qu'éprouve la nurse pour le tout-petit tandis que son regard bienveillant, exempt de tout jugement, l'accompagne en toutes circonstances ? Quel nom générique lui donner pour le distinguer une bonne fois du sentiment « maternel » ? Souvent, en regardant travailler ces femmes, j'ai cru les sentir complices de l'enfant, « solidaires » de ses efforts présents à la lueur des ses souffrances passées, et le mot qui m'est venu à l'esprit est le mot « fraternité ». C'est-à-dire l'éprouvé par une grande personne d'un sentiment de profonde sympathie voire d'intime connivence, vis-à-vis d'une petite personne dont on respecte les efforts qu'elle fait pour grandir, en dépit d'un destin adverse. »

Deuxième volet de l'engagement : Être à l'écoute des parents et oeuvrer à un réel partenariat entre la crèche et la famille.

Il s'agit ici de la notion de « coéducation », à savoir l'importance d'assurer aux parents, et aux mères en particulier,

une prise en charge de qualité de leurs enfants, afin qu'elles se sentent disponibles et libres de se consacrer à leur vie à l'extérieur de la maison.

Mais pourquoi « aux mères en particulier » ? Parce que c'est une évidence que dans notre société la maternité pèse sur les femmes bien plus que la paternité ne pèse sur les hommes.

Les femmes sont aussi très affectées par la prégnance dans nos sociétés d'un discours qui dit en substance que, pour un jeune enfant, rien ne vaut sa mère. Cette idée ne date que de la deuxième moitié du 20^e siècle (avec les travaux de Bowlby sur l'attachement et ceux de Spitz sur l'hospitalisme), mais est néanmoins très ancrée dans l'inconscient collectif. Or, dire que la mère est irremplaçable pour son bébé a au moins deux conséquences : la critique de l'accueil collectif et la marginalisation des pères.

Une autre conséquence très lourde est que la plupart des femmes ont si fortement intériorisé ce diktat, « le mieux pour un enfant c'est sa mère », qu'il en résulte pour elles un terrible sentiment de culpabilité lorsqu'elles confient leur enfant, d'une part, et une mise à l'écart, même si inconsciente, du père, d'autre part.

Mais l'impact négatif sur l'enfant du manque de présence maternelle dépend de la qualité de ce qu'il vit quand sa mère n'est pas là. D'autres qu'elle, et en premier lieu le père, peuvent apporter beaucoup à l'enfant, tout comme, à un autre niveau, les personnes relais, clairement positionnées et investies auprès des enfants.

Sécurité affective, soins, attention, écoute des enfants, sont le rôle de chacun-e. Autrement dit, des milieux d'accueil qui soient réellement de qualité devraient avoir des répercussions positives aussi sur la confiance, la réassurance, la tranquillité des mères.

Pourquoi assiste-t-on à un mouvement de disparition des hommes des métiers de la petite enfance, après une timide avancée ? La crainte de la pédophilie est un argument massue. Et s'il y avait derrière cela une récupération politique des affaires qui ont secoué la population, par médias interposés, pour aller dans le sens de garder exclusivement aux femmes le rôle de soins aux enfants ?

Oui, c'est vrai, les hommes et les femmes s'occupent différemment des enfants, mais ceux-ci, confrontés à cette différence, ne peuvent que s'en enrichir et voir autre chose que le modèle unique de « soins aux enfants = maman ».

Pourtant, pour que les modèles d'identification avec lesquels les enfants se construisent puissent changer, cette exclusivité devra bien être assouplie !

Sylviane Giampino, psychanalyste et auteure du livre « Les mères qui travaillent sont-elles coupables ? », dans une conférence lors du Colloque pour les 50 ans de la crèche de l'Université Libre de Bruxelles, a résumé en quelques repères ce qu'est un mode d'accueil de qualité. « *Tout d'abord, c'est un mode d'accueil qui personnalise : qui personnalise les enfants, les parents et les professionnels qui s'occupent des enfants. Ensuite, c'est un lieu d'accueil qui protège la sécurité affective des enfants, capable d'aménager des moyens de travailler qui permettent une continuité des liens, une continuité entre la maison et la crèche. Troisièmement, c'est un lieu d'accueil qui encourage la vitalité découvreuse des enfants. Quatrièmement, c'est un mode d'accueil qui respecte la dignité des enfants. La dignité des enfants passe par la délicatesse des soins du corps, le respect de sa pudeur, le respect des valeurs de sa famille, son milieu, ses origines et sa culture. Dernier critère, le cinquième : c'est un accueil qui accompagne les enfants dans des relations claires avec les parents.* »

Troisième volet de l'engagement : Valoriser le travail des puéricultrices-puériculteurs et la

professionnalisation de leur fonction.

Comme on l'a vu, depuis quelques décennies les crèches cherchent à s'adapter à des attentes de plus en plus fortes en termes de qualité de l'accueil et de réponses adéquates aux besoins des enfants et des parents accueillis. Les idées brièvement exposées plus haut sont issues (parmi d'autres) des recherches qui développent cette notion d'accueil de qualité. Mais rien qu'en lisant les cinq critères de qualité listés par Sylviane Giampino, on se rend compte de la difficulté de la tâche, en particulier pour les personnes qui sont en première ligne, c'est-à-dire les puéricultrices et puériculteurs.

Tout d'abord, il s'agit pour les personnes dont le métier est d'accueillir l'enfant en dehors de sa famille, de dépasser la confusion fréquente entre être parent et être accueillant-e, de se construire une identité professionnelle et de travailler en ayant un questionnement et une réflexion sur leurs pratiques. Cette réflexion vise à la fois à prendre conscience de l'importance de leur travail, à développer leurs compétences et à accroître leur sentiment de responsabilité par rapport à leur action auprès des jeunes enfants. Plusieurs recherches récentes concluent à un nombre impressionnant de compétences nécessaires pour exercer ce métier.

Depuis plus de trente ans, les formations élaborées par les CEMÉA pour ces professionnel-le-s tentent de les faire cheminer vers l'appropriation active de ces compétences.

Dans le chef des formateurs-formatrices et des accompagnant-e-s de terrain, il s'agit de sensibiliser (dans le sens de « rendre sensible »), de transmettre des connaissances sans faire du savoir un instrument de pouvoir, de partager une vision, de susciter l'intérêt et la motivation, d'orienter le regard, d'attirer l'attention sur l'importance des détails, de transmettre une pratique... tout cela en cherchant à atteindre une modification des attitudes « ancestrales » avec les enfants. Il s'agit aussi, forcément, d'accueillir les réactions de méfiance et de rejet et de gérer les résistances au changement.

Et il faut exprimer ici notre reconnaissance et notre admiration aux nombreuses puéricultrices (et aux quelques puériculteurs) que nous avons vu se remettre en question, évoluer, prendre conscience de l'importance des enjeux et faire preuve d'un travail que l'on peut qualifier « d'orfèvre » avec les enfants.

Mais... petit « coup de gueule » en guise de conclusion

Les CEMÉA forment le personnel des milieux d'accueil depuis plus de 30 ans et sont depuis tout ce temps actifs dans les différentes instances, recherches, interpellations du politique, publications, séminaires, colloques où l'on se bat pour que les conditions de la qualité de l'accueil se mettent en place. Après tout ce temps, il faut reconnaître qu'un certain nombre de résultats se sont concrétisés au niveau de l'O.N.E. et du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ce, depuis les années 2000 : le Code de la Qualité de l'Accueil a été fixé par Arrêté et les crèches doivent s'y conformer pour être agréées ; l'O.N.E. a créé la fonction de Conseiller-e Pédagogique et finance la formation continuée du personnel des milieux d'accueil. Mais paradoxalement, les conditions mêmes de travail, d'encadrement et surtout de formation de base, rendent quasiment nulle l'efficacité réelle de ces dispositifs.

Les formations continuées ne sont pas obligatoires et les personnes en formation ne sont pas remplacées ; l'organisation interne des structures est inadaptée ; ni les responsables de crèche, ni les coordinateurs ou coordinatrices accueil (nouvelle appellation des inspectrices de l'O.N.E.) n'ont une formation de type psychopédagogique ; il n'existe pas, dans les crèches belges, une fonction d'accompagnement psychopédagogique, alors que les personnes que nous rencontrons dans les sessions de formation se disent de plus en plus en manque de cela...

Enfin, et c'est le plus problématique : la formation initiale des puériculteurs- puéricultrices en Belgique francophone est, au mieux, de niveau secondaire professionnel. Or, le conseil d'avis de l'O.N.E. affirme la nécessité de considérer la formation de puériculteur- puéricultrice comme « la formation minimale de référence pour l'accueil 0-3 ans ». Pourtant, à l'heure actuelle, aucune formation de niveau supérieur ne prépare aux fonctions d'accueil des jeunes enfants, rendant impossible tout dépassement de ce seuil minimal. De plus, la formation continuée n'est nullement obligatoire, laissant au choix de chaque Pouvoir Organisateur la liberté de former le personnel ou pas.

Cet état de fait est contraire à toutes les recommandations internationales qui situent le niveau de formation requis au niveau supérieur, au moins pour une partie du personnel qui s'occupe des enfants. Notons ici en plus le décalage avec les débats sur le métier d'enseignant-e et ses enjeux de maîtrise en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'écart se creuse et va à l'encontre d'une reconnaissance de l'éducation dès la naissance.

Il y aurait matière à ressentir un certain découragement : devant la lenteur de l'évolution de la situation, devant la difficulté des choix politiques, devant le manque de moyens, devant la persistance des mentalités qui accordent peu d'importance à ce que vivent les enfants...

À quand une véritable volonté politique d'investir dans l'accueil de la petite enfance ?

Sources :

Cécile Guéguen/Hélène Leveau : Rendez-vous à la crèche, éd. Mésopé, 1984

Gérard Neyrand : L'enfant, la mère et la question du père, éd. PUF, 2000

Collectif d'auteurs : Accueillir les tout-petits - oser la qualité, éd. Fonds Houtman, ONE, 2002

Myriam David/Geneviève Appel : Lóczy ou le maternage insolite, éd. CEMÉA Scarabée, 1973

Sylviane Giampino : Les mères qui travaillent sont-elles coupables ?, éd. Albin Michel, 2000

Sylviane Giampino : Le pari d'un équilibre possible : être parent, travailler, élever ses enfants, les confier à des professionnels de qualité, in actes du colloque pour les 50 ans de la crèche de l'ULB : Bébés d'ici et d'ailleurs : quel accueil dans le respect de la diversité ?, 2009

Emmi Pikler : Se mouvoir en liberté dès le premier âge, éd. PUF, 1979

Bernard Martino : Les enfants de la colline des roses, éd. JC Lattès, 2001

Florence Pirard et al : Rapport de la recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement (Article 114 - suites recherche-action), Unité PERF (ULg) et ONE, juin 2015