

CEMEA ACTION

L'ÉDUCATION NOUVELLE EN MOUVEMENT
Réflexions, questions & mises en perspective

Juin 2010

CEMEA - EP
ASBL N° 0407.751.475
AV. DE LA PORTE DE HAL, 39 BTE 3
1060 BRUXELLES



Des choix pour l'éducation

AVANT-PROPOS

L'éducation, de par son action et les clefs qu'elle fournit, ouvre des portes, donne accès au plus grand nombre, au politique, au travail et à la culture. L'éducation peut être un formidable moyen d'enrichissement, d'émancipation, de socialisation, de solidarité, de justice, comme peuvent l'être le politique, le travail et la culture. Mais tous peuvent être aussi des moyens de domination, de coercition, d'aliénation, de conditionnement des personnes et des groupes, de formatage des esprits au service d'un système et d'une minorité de la société.

Les CEMEA, mouvement d'Education nouvelle, ont été créés (en 1946 en Belgique) justement pour prendre partie dans ces enjeux éducatifs. Leur choix a toujours été clair. Mais un choix clair au niveau des idées et des valeurs n'entraîne pas nécessairement une cohérence constante entre celles-ci et l'action au quotidien. Il nous faut toujours vérifier cette cohérence face aux tensions, aux contradictions, aux enjeux divers que rencontre l'action de terrain au jour le jour. C'est la pédagogie qui est là directement concernée. Car c'est elle qui,

par ses méthodes et ses outils, recherche la cohérence entre les idées et les actes et va donc mettre en lumière, apporter la preuve de cette cohérence ou de ces écarts. En cela, la pédagogie, loin d'être une technique neutre est fondamentalement politique.

De ces positionnements éducatifs découlent des positionnements à caractère politique au sens de l'organisation et du choix de société. Nous réaffirmons aujourd'hui que nos engagements, nos valeurs, notre conception de l'éducation et de la société nous inscrivent dans les courants et les combats progressistes et laïques.

CEMEAction

Périodique des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active

Tiré à 3800 exemplaires – juin 2010

Imprimé sur papier recyclé

Pour tout contact avec le Comité de rédaction: redac@cemea.be

Il est possible d'obtenir un exemplaire du CEMEAction sur simple demande écrite

sommaire

| | |
|--|--------|
| Démocratie: dépasser les mots | // p6 |
| L'enfance est un bon investissement! | // p10 |
| “Tu n’as rien vu à Matonge, rien!” Le formateur apprenant, ou la place de la surprise en formation. | // p14 |
| Dossier: Les CEMEA, un engagement pour l'égalité des genres | |
| ■ Constats et motivations | // p18 |
| ■ Apprendre, c'est se construire des représentations... avec d'autres. | // p32 |
| ■ Vécus de formation(s) | // p40 |
| ■ “Le masculin l'emporte sur le féminin” ou Comment la grammaire française entretient l'inertie sociale | // p46 |
| La vie quotidienne de l'enfant dans notre univers moderne | // p53 |
| Politiser l'éducation | // p62 |
| Abonnez-vous! | // p66 |
| Coordonnées | // p68 |
| Adhérer | // p70 |

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.

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.”

**“Est démocratique
une société qui se
reconnaît divisée...”**

Cette définition reconnaît les contradictions d'intérêts au cœur 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 (Haarsher, 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, bégaié 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 3^{ème} 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.

“Et l’associatif, souvent, se laisse emporter par la déferlante, l’expression devenant “citoyenne” par essence.”

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) I, 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.

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.

“ Poser un regard sur l'enfance, c'est poser un regard sur la société.”

Depuis quelques années, le vocabulaire de l'entreprise a été prêché dans le monde éducatif comme la bonne parole: compétence, rentabilité, consommation, ranking, win-win, 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'œuvre, pour "performer".

Il n'est pas anodin de parler de capital, si l'on jette un œil 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 œuvre 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 œuvre: “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 cœur 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...”

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.

“Tu n’as rien vu à Matonge, rien!”

Le formateur apprenant, ou la place de la surprise en formation.

Etre face à un groupe, quelle que soit la fonction occupée, animateur ou formateur, amène son flot de questions. L'une des plus récurrentes, porte sur la manière dont le groupe va intégrer la proposition pédagogique et les enseignements qu'il va en tirer¹.

Toute proposition est bien sûr incarnée, portée par l'animateur, le formateur. Dans cette incarnation se jouent des compétences, des connaissances, du savoir faire et ... des regards.

Regards que l'animateur, le formateur porte sur lui-même, sur le contenu de la formation, sur le groupe et regards que les participants, voire l'équipe, posent sur lui.

Encore plus que de regards, il peut être question ici de risque. A savoir, le risque pris, assumé par le formateur d'accepter que le groupe dispose toujours d'une réelle liberté dans ses représentations et ses actions. Concevons-nous cependant, en tant que formateurs, ce groupe comme réellement libre? Jusqu'où cherchons-

nous à le façonner selon nos attentes, nos préjugés, nos prédictions?

Illustrons le propos par une activité qui s'est déroulée lors d'une formation à la pédagogie interculturelle organisée par la FiCEMEA² il y a déjà quelques temps, mais qui garde toute son actualité. Plantons le décor: la formation a lieu à Bruxelles et regroupe une petite vingtaine de participants, tous animateurs ou formateurs, issus de différents pays (Italie, France, Suisse, Roumanie, Pologne et bien sûr Belgique) plus ou moins engagés au sein des CEMEA ou de structures amies. Pour la plupart, c'est un premier séjour en Belgique et certainement à Bruxelles. L'équipe d'encadrement, à l'image du groupe des participants, est internationale (France, Italie, Belgique).

L'objectif de la formation est de confronter chaque participant à la représentation qu'il a de la dimension interculturelle, à la manière dont il la définit et la met en pratique. Réflexions indivi-

duelles, mais aussi confrontation collective aboutissant à des repères susceptibles de réalimenter ou d'induire de nouvelles pratiques éducatives.

Le travail est complexe puisqu'il nécessite la recherche systématique de la nuance, seule manière d'éviter l'écueil des stigmatisations propres à cette thématique. La formation est construite suivant un dispositif méthodologique précis mais où chacun construit son propre savoir. La démarche est d'autant plus intéressante qu'elle met en présence un groupe qui, a priori, dégage des univers singuliers via des expériences éducatives et personnelles très différentes. Ainsi, la perception des groupes minoritaires prend un sens différent dans la région du Tessin en Suisse, dans les banlieues parisiennes ou romaines ou encore dans les régions de Varsovie ou de Bucarest, de même pour l'action éducative qui y est associée. L'équipe d'encadrement, pour rappel, internationale également, est aussi traversée par ces interrogations.

L'activité proposée consiste à découvrir certains quartiers de Bruxelles³. Nous en sommes au

second jour de formation, les participants ont, jusqu'à présent, confronté leurs expériences professionnelles. Déjà se sont dégagés des univers de compréhension de l'interculturalité où se mêlent un questionnement sur la signification à accorder aux codes culturels, une lecture politique des rapports sociaux, une identification de mécanismes socio-économiques dans la société

occidentale. Le choix des quartiers n'est pas neutre, il vise dans l'imaginaire des formateurs à rencontrer la dimension la plus hétérogène de Bruxelles.

Les participants sont divisés en 4 sous-groupes, élaborent ensemble une grille d'observation -ce qui en soit est déjà une démarche

interculturelle-: qu'est-ce qui va faire sens dans notre manière de regarder le monde? Pourquoi s'attacher à certains éléments plutôt qu'à d'autres? Autant de questions qui vont émailler le temps d'activité.

Les formateurs ont veillé à donner des consignes favorisant une compréhension la plus ouverte possible en verbalisant notamment à peine les objectifs pour ne pas orienter les résultats de

“Le choix des quartiers n'est pas neutre, il vise dans l'imaginaire des formateurs à rencontrer la dimension la plus hétérogène de Bruxelles.”

l'activité. Concrètement, il s'est agi d'un simple cadrage resituant l'activité dans le parcours de formation.

Les visites réalisées, un temps de retour est organisé sous forme d'affiches reprenant les observations que les sous-groupes souhaitaient transmettre à l'ensemble des participants.

Et là, surprise, ce qui est ramené par les groupes ne rencontre que partiellement l'hypothèse des formateurs. Ceux-ci souhaitaient mettre à l'épreuve du groupe les modes d'insertion des groupes minoritaires à Bruxelles.

Tout un pan de ce que les participants "auraient dû voir" n'est pas ramené⁴. Au contraire, ils y ont vu d'autres éléments qui se sont révélés par la suite tout aussi pertinents. Certes le temps d'observation était réduit mais, le regard neuf posé par les participants sur les a priori construits par des évidences et véhiculés par les formateurs (essentiellement belges) a fait éclater le cadre préconstruit des représentations de l'équipe formative. Les participants posent ainsi une attention décalée, mobilisant une réelle dynamique de la formation.

Ce moment où, peut-être la terre s'est (un peu !) dérobée sous les pieds des formateurs,

a été l'occasion pour les participants de prendre la formation à leur compte, de l'investir et de modifier la représentation qu'ils avaient du formateur. De celui, qui sait, de qui on attend les paroles justes, les paroles du Savoir, il y a un glissement vers celui qui permet, qui est partenaire du parcours formatif. Ils entrent ainsi dans leur parcours de formation. Parallèlement, les formateurs –s'ils l'acceptent, car le pouvoir pédagogique reste de leur côté, ne l'oublions pas- sont bousculés dans leurs a priori, dans leur programme du formateur. Ils sont donc invités à entrer dans leur parcours en cours de réalisation. Si l'on insiste le plus souvent sur la nécessité d'un parcours pour le stagiaire, on voit ici qu'un réel mouvement animant le formateur et l'équipe de formateur en est une condition fondamentale.

En conclusion, la compétence du formateur n'est pas dans la seule transmission, mais aussi dans sa capacité à se laisser surprendre par de l'inédit. Inédit à partir duquel, il peut tenter de gérer et construire avec le participant un univers de sens nouveau.

Certains auteurs contemporains parlent de pédagogie mutuelle (Freire, 1978) : "Personne n'éduque personne. Les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde."

Aux CEMEA aussi, notre ambition formative n'est pas de "faire des animateurs CEMEA", mais des animateurs sensibles au monde, loin des stéréotypes (dont ceux véhiculés par les formateurs) et, porteurs de pratiques éducatives non sclérosées. Pratiques que ces derniers ont à charge de réinventer avec (ou parfois contre, ou ailleurs qu'avec) les équipes de formateurs, au-delà des routines et des "bonnes pratiques", dans la liberté de surprendre et d'être surpris.

1. Cette interrogation vaut autant pour l'animateur de groupe d'enfants que le formateur d'adultes. Chacun est préoccupé par le résultat à obtenir. Ainsi dans un atelier modelage avec des jeunes enfants, la réussite de l'activité ne se mesurera pas seulement à la qualité esthétique des oeuvres, mais aussi (surtout!) aux plaisirs à jouer avec une matière, à expérimenter des formes, à être en relation avec d'autres dans le groupe et puis à la fin de l'atelier dans le rangement, et pour peu que l'atelier se soit déroulé à l'extérieur ... au nettoyage au tuyau d'arrosage. Et tant pis si durant ce dernier moment, l'eau emportera quelques réalisations!

2. Fédération Internationale des CEMEA

3. Les Marolles, le quartier de la gare du Nord, celui autour de la place communale à Molenbeek, et enfin "Matonge", près de la porte de Namur.

4. Ainsi, le sous-groupe se rendant à Matonge ne s'est pas rendu compte d'être dans le quartier africain sub-saharien de Bruxelles, mais y a vu un quartier commercial dynamique!

Sources :

FREIRE, P., (1978), Pédagogie des opprimés, Paris, Maspéro

Dossier: Les CEMEA, un engagement pour l'égalité des genres

■ Constats et motivations

Un colloque? L'occasion de conceptualiser...

Le 7 décembre 2009, les CEMEA étaient invités à participer au colloque "Filles-garçons: une même école?", organisé par la Direction de l'Egalité des Chances de la Communauté française, en prenant part à une table ronde réunissant des "expert-e-s" en formations liées au genre.

Outre le fait que ce colloque a été l'occasion de faire connaître à un public plus large notre formation "Pour une éducation à l'égalité des genres" et ses objectifs, il a aussi nécessité de prendre le temps d'explicitier notre démarche de formation. Identifier, analyser, conceptualiser... et finalement formaliser ce que nous défendons, ce que nous pratiquons, ce que nous mettons en place avec nos participant-e-s. Ce travail de formalisation, en nous obligeant à retracer l'historique de cette

formation, à remonter à sa source, nous a également permis de nous repositionner sur son sens, ses modalités et ses finalités...

"A quoi joues-tu?"

La formation "Pour une éducation à l'égalité des genres" telle que nous la connaissons aujourd'hui a été conçue dans la continuité d'un projet européen appelé "A quoi joues-tu?".

En 2005-2006, plusieurs formateurs et formatrices des CEMEA ont participé à ce projet précisément intitulé "A quoi joues-tu? Quelles pratiques éducatives construisent l'égalité entre les garçons et les filles?". Clôturé par un colloque au parlement européen de Strasbourg, ce projet a été mené pendant environ une année et demie par des associations françaises, belges et italiennes dans le cadre d'un programme dont le

but était de “ favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes”.

Pour les CEMEA et ses militant-e-s, la question de l'égalité des genres est une préoccupation importante et qui vient de loin... En effet, depuis leur création en 1946 en Belgique, les CEMEA ont affirmé que l'éducation s'adresse à tous et toutes, sans distinction d'âge, de culture, de sexe, de convictions, de situation sociale. La lutte pour la mixité des sexes dans les centres de vacances et à l'école fut l'un de nos premiers combats. Mais ce combat une fois gagné, l'égalité de traitement entre les filles et les garçons n'était pour autant pas acquise soixante ans plus tard. C'est notamment ce que nous comprendrons en prenant part à ce projet en 2005.

Nous pensions, de manière peut-être un peu naïve, que le concept d'égalité des genres avait réellement progressé dans la société au cours des dernières décennies. Certain-e-s d'entre nous pensaient même qu'il s'agissait

d'un combat gagné ou en passe de l'être. Mais au fur et à mesure de l'avancée du projet, au fil des formations, des journées d'étude, des enquêtes et des actions de sensibilisation auxquelles des formatrices et formateurs des CEMEA ont pris part, nous nous sommes rendu-e-s compte que, malgré les progrès réalisés en matière d'égalité hommes-femmes,

les questions liées aux genres étaient plus que jamais d'actualité et que nous nous trouvions face à un véritable défi!

C'est pourquoi, à la clôture du projet“A quoi joues-tu”, un groupe de réflexion appelé “Pour une éducation à l'égalité des genres” s'est créé au

sein des CEMEA belges, afin de poursuivre la réflexion et de mettre en place des actions de formation, d'échange de pratiques... destinées à sensibiliser les différent-e-s acteurs et actrices de l'éducation sur la présence et sur l'influence de stéréotypes sexistes dans leur vie et leurs pratiques.

“ Nous pensions, de manière peut-être un peu naïve, que le concept d'égalité des genres avait réellement progressé dans la société au cours des dernières décennies. ”

Triste constat: “Les femmes n’ont pas le sens de l’orientation”

L’un des résultats majeurs d’“A quoi joues-tu?” a été la prise de conscience forte et définitive de l’existence et de l’influence des stéréotypes sexués dans notre vie à tou-te-s. En effet, parent, grand-parent, enseignant-enseignante, animateur-animateur, formatrice-formateur... nous sommes sans cesse confronté-e-s aux rapports sociaux de sexe; Qui n’a jamais entendu (ou prononcé) des phrases comme “Les hommes sont plus à l’aise avec la technique. Les femmes n’ont pas le sens de l’orientation. Les femmes sont plus émotives que les hommes. Les hommes ne savent pas exprimer leurs sentiments...”?

Il n’est pas rare d’entendre des professionnel-le-s de l’éducation décrire des comportements “typiquement” masculins ou féminins: “Les garçons sont turbulents, bagarreurs, bavards, désordonnés et se rendent intéressants”. Les filles, quant à elles, sont définies la plupart du temps par rapport aux garçons: “Elles sont plus polies, plus responsables, plus perfectionnistes, plus sensibles, plus calmes, plus soumises, plus travailleuses”. Mais elles ont aussi “tendance à verser dans la coquetterie, à se livrer aux commérages et à jouer sur la séduction”.

En Discutant avec des parents de notre entourage, on se rend vite compte qu’ils n’attendent pas le même comportement d’une petite fille et d’un petit garçon. Ils trouvent normal que l’une console ses amies et que l’autre joue au caïd avec ses copains. Et s’il est accepté de la plupart des parents qu’une petite fille joue avec des camions de pompier ou des blocs de construction, l’animateur, l’animatrice peut être surpris-e de la réaction d’un père qui vient reprendre son fils à la fin de la journée de plaine de vacances et qui le trouve en train de jouer à la poupée!

Ces exemples ne sont ni marginaux ni anodins.

Blanche-Neige versus Zorro

Dans une librairie, en parcourant les rayons des ouvrages destinés aux enfants et en observant les couvertures des magazines, on y trouve des magazines couleurs pastel, remplis de fées, petits poneys, gentilles sorcières et belles princesses ou des livres aux tons noir, rouge, bleu électrique, aux couvertures pleines de pirates, de dinosaures et de chevaliers. Et si une fille pourrait (peut-être) envisager d’acheter un magazine de pirates, un garçon osera-t-il acheter une revue rose-bonbon, même si son contenu l’intéresse?

Des analyses de la littérature classique enfantine ont montré qu'il existe un grand déséquilibre dans la manière dont sont représentés les personnages masculins et féminins : aux femmes et aux filles le rôle de victime impuissante (persécutée par une méchante belle-mère, une sorcière, un savant-fou, un extraterrestre... au choix); aux hommes et aux garçons le rôle de redresseur de torts, de vengeur masqué, de super-héros... La jeune fille est sauvée par quelqu'un ou quelque chose, rarement grâce à sa propre action; le jeune garçon s'en sort tout seul, à la seule force de son courage, de ses muscles et/ou de son intelligence.

Dans leur enquête intitulée "Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre", Sylvie Cromer et Carole Brugeilles dressent le constat suivant: "Le déséquilibre numérique observé au profit du masculin devient hiérarchisation dès lors que l'on considère les rôles tenus (personnage principal unique ou héros, personnage principal

partagé, personnage secondaire). Le sexe féminin accède peu au rôle principal, au rang de l'héroïne au centre des événements. La sous-représentation des femmes adultes est particulièrement saisissante. Seul le partage du rôle de héros permet d'atteindre un certain équilibre entre les sexes, du moins chez les enfants. Ainsi, lorsqu'un adulte est personnage principal, qu'il partage ou non ce rôle, il s'agit presque toujours d'un homme." Ce constat, issu d'une enquête à grande échelle au niveau européen, a été écrit en 2005, il n'y a donc pas si longtemps.

Au terme de la première étude quantitative des albums illustrés, Sylvie Cromer et Carole Brugeilles

résumant ainsi la situation: "La construction d'identités et de rapports sociaux de sexe est bien au cœur de la problématique des albums avec l'élément central que sont les personnages. Basés sur la suprématie du masculin et le poids de la génération adulte, induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires. La littérature de jeunesse n'est pas anodine, comme

“ La littérature de jeunesse n'est pas anodine, comme le laissent croire le chatolement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre. ”

le laissent croire le chatolement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre."

"Je veux une poupée qui pleure!"

Les fabricants de jouets ne sont pas en reste en matière de stéréotypes sexués: les pages des catalogues sont remplies d'assignations, en étant destinées soit aux filles (bébés, poupées, accessoires de maquillage, dînettes, accessoires ménagers...) soit aux garçons (pirates, vaisseaux spatiaux, jeux de construction, jeux d'expérimentation scientifiques, dinosaures...). Dans certains grands magasins de jouets, si vous êtes pressé-e-s, des allées roses et des allées bleues vous indiqueront où trouver le jouet "idéal" pour votre fille ou votre garçon!

A travers ses différentes campagnes contre le sexisme dans les jeux et jouets, l'association Vie Féminine décrit ainsi l'importance du jouet: *"Les jouets influencent les choix de vie! Malgré les discours officiels égalitaires, les publicités, emballages, vitrines, rayons des magasins et catalogues différencient les jeux attribués aux filles et aux garçons. La mitraille et le fer à repasser en plastique participent ainsi à la construction d'une identité sexuée et*

contribuent à l'enracinement de stéréotypes. Les jouets sont des objets politiques parce qu'ils: 1° sont des instruments de socialisation des enfants; 2° sont au cœur des rapports de force entre enfants et les adultes; 3° sont un marché économique porteur; 4° orientent les enfants vers leur rôle d'adulte.", Campagne Filles et Garçons: mêmes jouets! (2008)

Ces assignations sexuées ont bien entendu des objectifs mercantiles, car le jouet est un produit de consommation. Face au petit vélo rose "Barbie" et au petit vélo rouge "Spiderman", les parents qui ont deux enfants de sexes différents n'auront souvent d'autre choix que d'acheter les deux engins! Mais le désir des enfants ne surgit pas de lui-même: un marketing bien rôdé est là pour susciter leur désir vers les codes pré-existants!

Dans un article intitulé "Les filles sont invitées à investir la sphère privée et les rôles passifs", Serge Chaumier, sociologue à l'Université de Bourgogne (France) explique: *"Je commence l'année en demandant à mes élèves si, à leur avis, des différences perdurent aujourd'hui dans l'éducation des filles et des garçons. Ils me répondent bien souvent que non, que les parents modernes se gardent de toute attitude discriminatoire. Alors je leur montre*

les catalogues de jouets que je collectionne depuis quinze ans. Et qui n'évoluent absolument pas dans le sens d'une égalité entre les sexes. Le discours sexiste, stéréotypé, y est massif, homogène, immuable, exprimé plus vivement encore que dans les livres pour enfants ou les dessins animés. (...) Les sociologues ont travaillé sur les inégalités homme-femme au travail, en politique, puis dans la sphère domestique, mais assez peu, bizarrement, sur le rôle des imaginaires dans la modélisation et la construction des identités masculines et féminines. (...) Ce combat peut être vécu à tort comme anecdotique. L'éducation d'un enfant est faite de détails essentiels. C'est par des actes anodins que se fabriquent les catégories de pensée sexuée, puis les inégalités dans les faits.", Le Monde, décembre 2001.

Une maçonne et un puériculteur

Notre enseignement secondaire francophone technique et professionnel, malgré la mixité officiellement établie, se divise clairement en "filiales pour filles" (puériculture, coiffure, soins aux personnes...) et "filiales pour

garçons" (mécanique, maçonnerie, plomberie...). Les organismes chargés d'orientation scolaire les nomment d'ailleurs ouvertement ainsi. On peut légitimement se demander quelle place est réellement laissée à l'expression du désir et des compétences d'une jeune fille qui aimerait se diriger vers une filière "mécanique-auto" ou d'un jeune garçon qui souhaiterait devenir puériculteur.

"Il n'est aujourd'hui pas neutre d'être fille ou garçon du point de vue de son orientation et de sa trajectoire scolaire"

De novembre 2008 à novembre 2009, dans le cadre d'un appel à projets lancé par la Direction de l'Égalité des Chances (DEC), sept recherches et recherches-actions portant sur les inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement en Communauté française ont été effectuées. Ces études portaient sur les questions liées à l'orientation, à l'échec et/ou la réussite scolaire et d'autres questions liées aux inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement. Les résultats de ces recherches ont fait l'objet, notamment, du colloque "Filles-garçons: une même école?" en décembre 2007, mais aussi de publications, par exemple dans la revue "Faits&Gestes" (Communauté française) de mars 2010. Certains éléments de résultats font consensus dans les sept études réalisées.

“Il n’est aujourd’hui pas neutre d’être fille ou garçon du point de vue de son orientation et de sa trajectoire scolaire, tout comme il n’est pas neutre d’être originaire de tel ou tel milieu social ou culturel. Or, les causes de ces phénomènes inégalitaires sont souvent mal analysées et ne sont pas vraiment intégrées dans les pratiques pédagogiques de la communauté éducative.(...) L’école est moins égalitaire qu’il n’y paraît.

Des différences d’attentes et des différences d’attitudes vis-à-vis des filles et des garçons imprègnent les pratiques enseignantes. L’école n’est pourtant pas encore consciente qu’elle participe à la reproduction et à la création de ces stéréotypes sexués. Ces processus commencent dès l’école maternelle, au point que ces inégalités de départ sont intériorisées comme des différences naturelles entre filles et garçons.

La communauté éducative est peu sensibilisée à cette question, bien que la ségrégation sexuée s’effectue à tous les niveaux du système éducatif via des processus discriminants subtils et discrets.”

Quand “différenciation” rime avec “hiérarchisation”

Tous ces exemples mettent en évidence les représentations traditionnelles des rôles

sexués, traversées par des idées reçues. Les stéréotypes sont une vision réduite de la réalité, ils induisent des comportements à celles et ceux à qui ils s’appliquent et forgent le regard des autres... Ces représentations (véhiculées, comme on vient de le voir, non seulement par la société, par les jouets, les livres..., mais aussi par toute une série d’acteurs et d’actrices de l’éducation, notamment à l’école) portent en elles le risque des assignations de rôle, le danger réel des injonctions affirmant “une fille est comme ceci et doit donc faire cela”, “un garçon est comme ceci et doit donc faire cela...” organisant les inégalités et les discriminations.

Même si “différenciation” ne rime pas forcément avec “discrimination”, le fait d’avoir des attentes, des interventions, des attitudes, des espoirs... différents en fonction des filles et des garçons est une source d’inégalités et d’injustices.

L’une des intervenantes dans le projet “A quoi joues-tu?”, Anne Dafflon Nouvelle, docteure en psychologie de l’Université de Genève (UNIGE), s’est demandé s’il y avait encore aujourd’hui des différences dans la manière d’élever, de socialiser, de se représenter les filles et les garçons dans le monde occidental. Dans l’objectif d’appréhender l’origine des dif-

férences de comportements entre filles et garçons et, partant, entre femmes et hommes, elle s'est penchée sur des problématiques telles que celles de la construction de l'identité sexuée des plus petit-e-s, du rôle du milieu scolaire ou familial dans la socialisation des enfants ou des effets que peuvent avoir les habits, les jouets, les albums illustrés qui leur sont destinés... et a rassemblé ses conclusions dans un ouvrage intitulé "Filles-garçons. Socialisation différenciée?" (2006). Quelles conclusions?

"Le paradoxe dans lequel nous nous trouvons actuellement réside dans le fait que les parents n'ont jamais autant eu l'impression d'élever leurs enfants de manière égalitaire, alors qu'en réalité, les filles et les garçons n'ont jamais été éduqués dans un environnement aussi différenciant."

"Est-il acceptable pour un papa de voir son fils pleurer? La colère et l'indiscipline sont-elles plus réprimées chez une fille que chez un garçon? Les sports vers lesquels sont orientés les filles et les garçons induisent-ils des différences dans la socialisation des deux sexes? Le fait que les jouets techniques soient situés au rayon destiné aux garçons constitue-t-il un facteur explicatif quant aux différences de choix de carrière entre hommes et femmes?" Anne Dafflon Nouvelle.

Et de préciser: "Dans notre société actuelle,

différenciation rime encore et sans aucun doute avec hiérarchisation." Dans ses conclusions, et au-delà des divergences de point de vue qui peuvent caractériser ce type d'entreprise, Anne Dafflon Nouvelle remarque que, contre toute attente, la tendance actuelle va dans le sens d'une socialisation toujours davantage différenciée entre les sexes, alors que la plus grande valeur sociale associée au masculin reste une constante. Le pouvoir, dans la sphère publique, tend à rester masculin. Les femmes sont cantonnées à la sphère privée... où le pouvoir reste entre leurs mains.

Pour ne pas conclure...

Les problèmes d'inégalités de genres dans la société actuelle et le combat contre le assignations et les discriminations de genres sont bel et bien d'actualité.

C'est pour vous permettre de travailler ces questions que la formation "Pour une éducation à l'égalité des genres" a été conçue...

La formation “Pour une éducation à l'égalité des genres” : un processus, une démarche

Une lutte constante et discrète...

Ce sont ces représentations dont nous venons de parler, ces assignations sources d'inégalités que nous tentons de combattre aux CEMEA, au jour le jour : dans les actions de formation, en veillant à la mixité de nos équipes et des groupes de participant-e-s, en mettant en place des services à la collectivité où chacun-e doit prendre une place ; dans les séjours et plaines de vacances, en proposant des activités ouvertes à toutes et tous, en installant des coins d'activités permettant à celui ou celle qui le désire d'aller jouer librement à la poupée ou avec les petites voitures ; quand l'animateur passe le balai avec les enfants, simplement parce que le local est sale et que cela doit être fait ; quand l'animatrice propose à son groupe d'aller dans les bois construire une cabane, parce qu'elle aime bien animer ce genre d'activité...

L'un des principes des CEMEA dit “Tout être humain, sans distinction d'âge, de sexe, d'origine, de convictions, de culture, de situation sociale a droit à notre respect.” Respecter une personne, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, c'est

prendre en considération ce que cette personne est (ses désirs, ses compétences, ses goûts, ses difficultés, son histoire...) pas ce qu'elle est sensée être. C'est mettre de côté les représentations que nous avons d'elle et qui nous viennent de sa religion, de son origine socio-économique... ou de son sexe.

Au-delà de cette vigilance constante dans nos actions d'animation et de formation, il nous a semblé nécessaire, à la clôture du projet “A quoi joues-tu?”, de mettre en place des actions ciblées destinées à sensibiliser les différent-e-s acteurs et actrices de l'éducation à la présence de stéréotypes sexistes dans leur vie et leurs pratiques. C'est de là qu'est née la formation “Pour une éducation à l'égalité des genres”. Pour répondre, comme l'écrit Anne Dafflon Nouvelle, à “la nécessité d'informer les personnes concernées - les parents, la famille au sens large ou toutes les instances en charge de l'éducation des enfants – des implications induites sur le long terme par ces différenciations intersexes.”

Cadre, objectifs, principes, méthodes, équipe

La formation "Pour une éducation à l'égalité des genres" est un processus de déstabilisation-reconstruction, avec un cadre, des méthodes, des principes et des règles de formation, qui permettent aux participant-e-s de questionner leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques à travers le filtre "genres".

UN CADRE ORGANISATIONNEL

Il s'agit d'une formation résidentielle d'un week-end ou non résidentielle de 4 jours (plus précisément de 2x2 jours) de 9 à 17 heures, le temps de midi faisant partie du temps de formation. C'est une formation ouverte à tous les acteurs et toutes les actrices de l'éducation, les groupes sont par conséquent hétérogènes: des enseignant-e-s, des puériculteurs-puéricultrices, des animateurs-animatrices, des travailleurs sociaux-travailleuses sociales, des formateurs-formatrices... Des femmes-des hommes, même s'il faut avouer que ces derniers sont souvent minoritaires.... en tout cas jusqu'à présent.

Le cadre de la formation est précis, fixé et les participant-e-s s'engagent à participer à son entièreté. L'équipe - toujours mixte - pose ce cadre à travers différents principes et règles de formation, et en est la garante.

DES OBJECTIFS ÉNONCÉS AUX PARTICIPANT-E-S

Les objectifs sont identifiés, explicités par écrit dans un courrier envoyé à chaque participant-e à l'inscription et rappelés par l'équipe au début de la formation.

Ils sont affichés dans le local pendant toute la durée du processus, pour permettre à l'équipe et au groupe d'y faire référence si nécessaire:

- "repérer, identifier et questionner les stéréotypes sexués véhiculés par la société et/ou que vous ont transmis votre éducation, votre histoire personnelle;
- réfléchir aux messages implicites ou explicites transmis aux enfants, aux jeunes, à propos des rôles sexués et à l'influence de l'adulte qui participe à cette transmission, consciemment ou inconsciemment, par ses attitudes, ses pratiques éducatives;
- analyser et remettre en question vos propres modèles d'identification;
- envisager et initier de nouvelles pistes de réflexion et d'action, tant au sein de votre lieu de travail que dans la vie de tous les jours."

DES PRINCIPES DE FORMATION

- l'écoute active;
- la confrontation bienveillante
- la participation active;
- la confidentialité de bon sens;

Qui installent un climat de confiance, de bienveillance entre les personnes et permettent de libérer la parole... sans jugement, sans culpabilisation.

Qui permettent d'abord l'expression et ensuite l'analyse de ce qui est dit, pensé, porté, véhiculé... par chacun-e en termes de stéréotypes sexués.

DES MÉTHODES D'ÉDUCATION ACTIVE

- des activités-soutiens qui mobilisent la personne de différentes façons (jeux de rôles, expression corporelle, expression graphique, analyse de documents, etc.) et la font se confronter à des situations-problèmes;
- différentes structures de travail et de réflexion: individuelle, en duos, en sous-groupes, en plénière...;
- des espaces d'expression... où la parole est libérée, favorisée, suscitée, où l'on attend jusqu'au bout du bout celui ou celle qui a quelque chose à dire, où l'on permet aux silences d'exister, où l'on laisse le temps aux paroles d'être entendues...;
- une construction collective: pour élaborer un langage commun, miser sur le groupe pour questionner et apporter des éléments de réponses...

UNE ÉQUIPE

- compétente, dans le sens "qui a une réflexion, une expérience sur le sujet, des éléments

d'analyse", mais qui ne se définit pas comme experte, détentrice d'un savoir absolu et de toutes les réponses. Une équipe qui se veut un "déclencheur" d'analyse et de réflexion, pour inciter à la recherche plutôt que donner les réponses aux questions posées, qui développe l'auto-évaluation plutôt que l'évaluation extérieure;

- à l'écoute, bienveillante et attentive aux limites et aux émotions de chacun-e, tout en questionnant, poussant les personnes à aller plus loin dans leur réflexion, leur remise en question...;

- soutenance et structurante: qui aide les personnes à reformuler, à expliciter un raisonnement plutôt que de le faire à leur place... par ses interpellations, les éléments d'analyse, les outils proposés...

Un registre d'action... qui ne permet pas la fuite

Des méthodes d'éducation active, dans un processus de déstabilisation-reconstruction et dans un registre d'action défini, choisi: l'interaction.

En effet, face à une situation jugée problématique (comme l'inégalité des genres), on pourrait définir trois niveaux d'interprétation (et donc trois registres d'action):

Dossier /Les CEMEA, un engagement pour l'égalité des genres

| Agir sur: | TEMPS D'ACTION | ESPACE D'ACTION | REGISTRE DE L'ACTION |
|----------------|--------------------|--|---|
| LA TRAJECTOIRE | Temps moyen à long | Espace de la relation intime, vie privée | Accompagnement individualisé, suivi thérapeutique |
| L'INTERACTION | Temps court | Espace semi-public | Formation. Education. Influence sur les relations, les normes, les groupes... |
| LE CONTEXTE | Temps long | Espace public | Action collective, interpellation politique |

Le niveau de la trajectoire renvoie aux caractéristiques individuelles des personnes, à l'influence de leur histoire personnelle, leur parcours de vie, à leur construction psychique... On peut décider d'agir au niveau de la trajectoire par une thérapie, un suivi psychologique individuel ou une médiation de couple...

Le niveau du contexte est celui de l'historique, de l'institutionnel, qui renvoie à des influences et des normes globales et sociétales déterminant le comportement des personnes et leurs modes de relation. On peut avoir une action au niveau du contexte en agissant sur la société, en manifestant

ou en faisant partie d'un mouvement collectif politique...

Le niveau de l'interaction, c'est celui de la dynamique relationnelle, des caractéristiques propres aux types de relations entretenues entre les personnes, en faisant abstraction du contexte et des particularités individuelles. On peut décider d'agir au niveau de l'interaction en travaillant sur nos attitudes, nos interventions, en réfléchissant les modèles éducatifs que nous proposons...

Notre option dans la formation “Pour une éducation à l'égalité des genres” est de travailler à ce dernier niveau: de faire émerger les stéréotypes sexués dont les personnes sont porteuses et qu'elles véhiculent – souvent inconsciemment - dans leurs relations privées ou professionnelles, dans leurs interventions éducatives... et de les questionner.

Il ne s'agit donc pas d'une thérapie, ni individuelle, ni collective. Et le niveau sociétal est pour nous une échappatoire: nous ne laissons pas les personnes s'y réfugier! “C'est la faute des médias! C'est la faute de l'école!...” Peut-être, mais vous là-dedans comment vous situez, comment vous vous positionnez, qu'est-ce que vous portez, transportez, véhiculez comme stéréotypes sexués et assignations de rôles qui en découlent? Sur quoi vous pouvez agir? Sur quoi vous avez envie d'agir? De manière directe, dans vos interactions dans votre vie privée, sur votre lieu de travail? Dans votre relation éducative?

Le processus de formation met en place et provoque constamment des allers-retours entre “La Société” et “Soi dans la société”. Eveiller d'une part la prise de conscience de l'omniprésence et de l'influence des stéréotypes sexués (dans les magazines pour en-

fants, dans la publicité, dans les catalogues de jouets, à l'école, dans le monde politique ou le domaine sportif...) et obliger d'autre part chacun-e à s'introspecter pour se positionner par rapport à cette transmission de stéréotypes dans ses pratiques éducatives et sa vie quotidienne.

Pour ne pas conclure...

Les stéréotypes sexués sont sources d'assignations et de discriminations, touchant autant les filles que les garçons dans leur choix ou non-choix de vie, d'études, de loisirs, de vie familiale et professionnelle... Quoi qu'en disent certain-e-s, les inégalités de genres sont encore bien présentes dans notre société à travers ces représentations figées que sont les stéréotypes, influençant nos actions et nos pensées quotidiennes.

Une action vers une société plus égalitaire est possible. Pour les CEMEA, elle passe par une prise de conscience individuelle de ces stéréotypes et des assignations qui les accompagnent, de l'influence plus ou moins grande qu'ils détiennent sur nos vies et nos pratiques éducatives... pour une égalité des genres consciente, désirée, vécue et agie. Que nous soyons parents, grands-parents, enseignant-e, formateur-formatrice, animateur-animatrice... nous sommes tou-te-s concerné-e-s.

“Reste qu'un changement vraiment significatif ne peut intervenir que si l'ensemble des acteurs de la communauté éducative intègrent la question du genre dans leurs préoccupations et leurs pratiques. (...) Ces stratégies ne se révéleront payantes que si, d'une part, elles reposent sur une reconnaissance des inégalités de genres auxquelles il faut cesser de se référer comme étant de simples différences “naturelles” et si, d'autre part, elles font consensus chez l'ensemble de l'école.” “Rapports finaux des recherches”, Faits & Gestes n° 33, Printemps 2010

Sources :

- L'éducation des filles et des garçons, Vers l'Education Nouvelle, N°517, janvier 2005
- Mixité: rien n'est acquis!, Les Cahiers de l'Animation, N°66, avril 2009
- Les hommes en structure d'accueil de la petite enfance, Nicolas Murcier, Le Furet-Revue de la petite enfance et de l'intégration, 2004
- Parent de fille, parent de garçon. Les élève-t-on de la même façon?, Hélène Montardre, Edition Les Essentiels, Collection Du côté des parents, 1999
- Etat des lieux des images de la femme dans la publicité française: représentations dévalorisées, dégradantes, aliénantes: rapport d'analyse et étude, collectif, Université René Descartes-Paris V, 2001
- Filles-garçons: socialisation différenciée?, Anne Dafflon-Novelle, Grenoble PUG, 2006
- Analyser les représentations du masculin et du féminin, Sylvie Cromer et Carole Brugeilles, Editions Ceped, collection “Les clefs pour...”, 2005
- Vies privées des filles et des garçons, des socialisations toujours différentielles? Sylvie Cromer, Femmes, Genre et Société, L'Etat des Savoirs, La Découverte, 2005
- Littérature de jeunesse et genre: le point de vue des enfants, Sylvie Cromer, Les Cahiers de l'ARS n° 4, Genre et identités, Brest, décembre 2007
- Contre les jouets sexistes, Collectif, Editions L'Echappée, Collection Pour en finir avec, 2007
- Le sexisme: comprendre pour agir, dossier pédagogique, Vie Féminine asbl, 2005 - “Campagne contre les jouets sexistes - Filles et garçons: mêmes jouets!”
- Les filles sont invitées à investir la sphère privée et les rôles passifs, Serge Chamier, Le Monde, édition du 16 décembre 2001
- Dossier Egalité filles-garçons, femmes-hommes dans le système éducatif, Collectif, Conseil des Femmes Francophones de Belgique asbl, 2008
- Rapports finaux des recherches - Colloque Une fille = un garçon?, Faits & Gestes n° 33, Printemps 2010

■ Apprendre, c'est se construire des représentations ... avec d'autres

A l'heure où règne cette uniformité de bon ton dans les discours entourant les dispositifs pédagogiques (lire à ce sujet l'article "Politiser l'éducation", dans cette même revue), à l'heure où les idées de l'Education Nouvelle sont invoquées par la plupart des projets éducatifs, qu'ils soient scolaires ou non, il nous a semblé intéressant de prendre du recul par rapport à notre action quotidienne. Nous voudrions en effet ici identifier et analyser les différents modèles d'apprentissage qui parcourent la société, questionner leurs conséquences pédagogiques et méthodologiques (vis-à-vis des formé-e-s et des formateurs, formatrices)... afin de replacer les CEMEA au coeur d'un courant idéologique et (ré)affirmer - (r)affermir notre positionnement et nos principes!

Réflexions sur les modèles d'apprentissage et leurs conséquences

L'acte d'apprendre, la relation d'apprentissage et de formation, peuvent être classifiés, selon Martin et Savary (1996), en trois grands modèles. Chacun de ces modèles vise à répondre à la question "Qu'est-ce qu'apprendre?" et apporte un éclairage, une explication sur ce qui est, pour une grande part, inobservable dans l'acte d'apprentissage.

--> *Le modèle de l'empreinte:*

"La connaissance se transmet".

C'est le modèle le plus ancien et, quoi qu'on en dise, le plus présent encore dans les discours et les pratiques pédagogiques. 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-e.

Ce qui compte, c'est l'exposé clair du message par le formateur, la formatrice et ce qui est

demandé aux participant-e-s, c'est d'écouter et d'enregistrer. Le processus d'apprentissage est alors pensé dans un schéma "émetteur-récepteur" et l'action du formateur, de la formatrice, consiste à transmettre son propre savoir à l'ignorant-e; c'est lui-elle qui forme l'autre par la qualité de son exposé (cours magistral, conférence...).

-> *Le modèle du conditionnement:*
"Apprendre, c'est exécuter et répéter".

Le modèle du conditionnement 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 serait, selon ces auteurs, 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 aux participant-e-s, c'est d'imiter, de répéter. 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".

-> *Le modèle socio-constructiviste:*
"Apprendre, c'est chercher et résoudre...avec d'autres".

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 travaux de philosophes comme Gaston Bachelard (1884-1962) et sur des recherches de psychologues comme Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) et Jérôme Bruner (1915). 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 aux participant-e-s, ce sont d'une part une remise en cause, d'autre part des capacités d'analyse. La confrontation entre pairs (les "conflits socio-cognitifs") est essentielle, car nul ne peut se (trans-)former seul.

Si l'on récapitule, avec Savary et Martin (1996), ces trois modèles sous forme d'un tableau à entrées multiples :

| Les modèles | Empreinte | Conditionnement | Socio-Construction |
|--|--|---|---|
| Valeurs | <ul style="list-style-type: none"> • La culture est un ciment social • A chacun-e selon sa fonction | <ul style="list-style-type: none"> • Rationalisation des tâches • Répartition sociale entre concepteurs-conceptrices et exécutant-e-s | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie de la personne qui construit ses propres savoirs... dans la confrontation avec d'autres |
| Théories scientifiques | | <ul style="list-style-type: none"> • Behaviorisme (Pavlov, Skinner) | <ul style="list-style-type: none"> • Théorie de l'intelligence selon Piaget / Lev Vygotsky, Jérôme Bruner |
| Activités du formateur, de la formatrice | <ul style="list-style-type: none"> • Organiser le message, le présenter et vérifier sa réception | <ul style="list-style-type: none"> • Organiser la tâche par décomposition • Renforcements positifs | <ul style="list-style-type: none"> • Poser des problèmes • Assurer des médiations, des questionnements, remettre en question des certitudes |
| Modalités pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> • Exposés, conférences • Cours "ex cathedra" • "La connaissance se transmet" | <ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie par objectifs • Exercices pratiques répétés • "La connaissance s'acquiert" | <ul style="list-style-type: none"> • Situations-problèmes • Etudes de cas • Elaboration de projets • "La connaissance se construit" |
| Activités de l'apprenant-e | <ul style="list-style-type: none"> • Décoder, mémoriser, restituer | <ul style="list-style-type: none"> • Exécuter, imiter, répéter | <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher, confronter, résoudre |

**Le modèle dans lequel les CEMEA s'inscrivent :
le socio-constructivisme**

Les formateurs aux CEMEA ne se positionnent pas comme détenteurs de réponses à transmettre aux participant-e-s pour qu'ils-elles 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 plutôt les participant-e-s 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 en fonction de ce qu'elles vivent dans leur vie personnelle et professionnelle.

En cela, les CEMEA s'inscrivent dans le modèle d'apprentissage développé notamment par Piaget, un modèle qui explique l'acte d'apprendre comme une réorganisation du savoir antérieur à partir d'une sélection de ce qui a été vu ou entendu.

"L'acquisition d'une information se traduit par une perturbation qui va entraîner chez l'individu un déséquilibre du champ cognitif et exiger un travail de synthèse pour assimiler, intégrer, critiquer, admettre, ajouter cette nouvelle donnée dans un champ cognitif alors enrichi." Jean Piaget, 1940.

Le savoir se construit par celui ou celle qui apprend et cette construction est rendue possible par deux conditions :

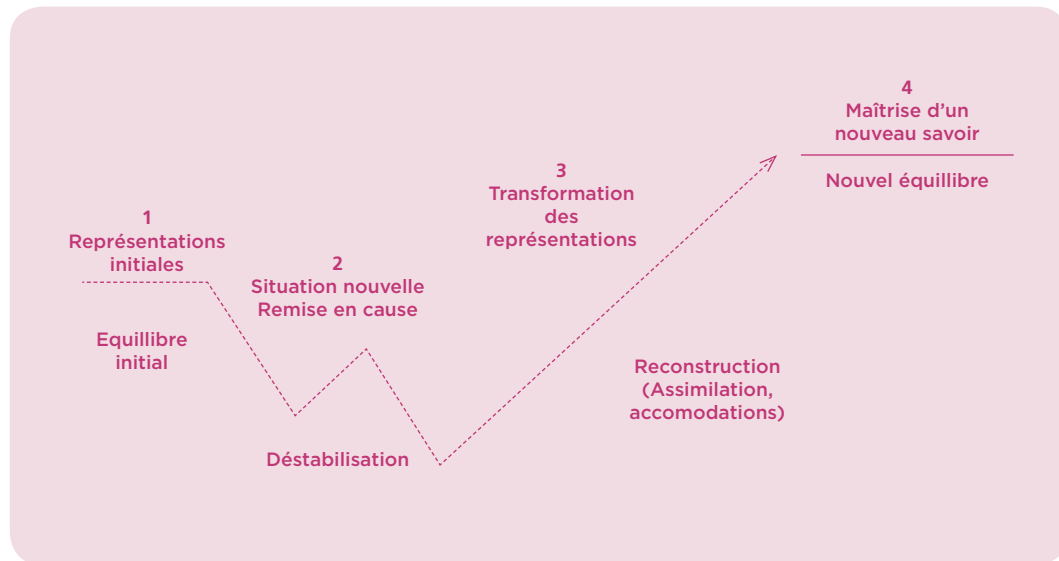
- la rencontre avec des obstacles qui font naître une prise de conscience de besoins nouveaux ;
- l'analyse de ces obstacles et des hypothèses de réponses nouvelles.

Si l'on admet que l'expérience permet à l'individu de se faire une certaine idée des choses, des phénomènes, des relations, cela sous-entend que l'expérience génère des représentations, qui sont des explications du monde. Autrement dit, la personne n'est en aucune façon et jamais une page blanche, car elle a des représentations, matériaux à partir desquels elle raisonne, réalise des opérations logiques. Or, ces représentations peuvent être inadéquates, non pertinentes, dans la mesure où elles peuvent rendre incompréhensibles certaines situations et où elles peuvent

paralyser l'action...voire conduire à renforcer le système des représentations si la réalité vécue vient trop s'y opposer—(phénomène de la réduction de la dissonance cognitive mis en évidence en psychologie sociale par Léon Festinger).

Une représentation est le modèle explicatif auquel recourt un sujet pour comprendre diverses situations, et particulièrement des paroles et des actes, les siens propres ou ceux d'autrui. Un tel modèle explicatif est en

lien direct avec le vécu de la personne et est donc persistant dans le temps. Il est d'autant plus persistant qu'il se construit dans la durée et fait partie de nous. Dans le modèle constructiviste, apprendre, c'est transformer ses représentations, pour en construire de nouvelles qui permettront de lire autrement l'environnement et d'agir sur lui; c'est passer d'un état de déséquilibre à un état d'équilibre supérieur, dans la mesure où ce dernier signifie une compréhension plus importante du monde et des possibilités d'actions supérieures.



Jean Piaget a particulièrement analysé ce processus qui permet à la personne de retrouver cet équilibre. Il part de deux idées-clés:

- l'être humain n'apprend que s'il a un besoin: toute action répond à un besoin;
- ce besoin vient d'un déséquilibre, d'un décalage entre ce que l'individu sait, sait faire et la situation nouvelle qui se présente à lui.

Apprendre consiste à rétablir cet équilibre de deux façons:

- l'assimilation, c'est-à-dire ramener l'inconnu à du connu, repérer dans la situation nouvelle des éléments déjà rencontrés et appliquer des façons de faire éprouvées;
- l'accommodation, c'est-à-dire transformer ses façons de penser, c'est-à-dire le système de représentation lui-même, pour traiter la situation nouvelle.

Autrement dit, par l'assimilation, la personne structure matériellement ou en pensée l'objet qui lui est proposé, tandis que par l'accommodation, l'objet structure la personne en restructurant son "appareil à penser".

Conséquences méthodologiques et rôle du formateur, de la formatrice

"Le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel." Lev Vygotski (1933).

Apprendre est un acte. Acte qui mobilise l'activité de la personne, qui n'est ni un réceptacle, une potiche que l'on remplirait, ni un être que l'on façonnerait par un programme et un conditionnement.

Aux CEMEA, le travail du formateur, de la formatrice consiste à organiser les situations-problèmes qui visent à déstabiliser et générer les apprentissages. Ces situations-problèmes travaillent les représentations qui résistent et qu'il faut déstabiliser pour les transformer, elles peuvent prendre des formes variées : jeux de rôles, étude de cas, photo-langage, analyse de documents audio-visuels, construction collective, etc. Elles visent à développer l'autonomie de l'apprenant-e en l'amenant à prendre conscience de ses ressources et à exploiter les ressources mises à sa disposition pour résoudre le problème.

Apprendre, c'est résoudre des problèmes (pas au sens mathématique du terme, mais bien au sens large, d'une situation nouvelle, non maîtrisée, qui se présente à moi et qui incite à transformer mes représentations). Le travail du formateur, de la formatrice, est donc de privilégier tous les actes qui mobilisent l'apprenant-e, développent son autonomie, en font plus un producteur-une productrice de savoir, savoir-faire, savoir-être... plutôt qu'un consommateur-une consommatrice !

Pour cela, le formateur-la formatrice :

- incite à la recherche plutôt que donne les réponses aux questions posées ;
- fait anticiper les conséquences d'une décision plutôt que les énonce à la place des participant-e-s ;
- développe l'auto-évaluation plutôt que l'évaluation extérieure ;
- aide à reformuler, à expliciter un raisonnement plutôt que de le faire pour les personnes ;
- propose différents vecteurs d'expression (verbale, corporelle, graphique, manuelle...) qui touchent à la globalité de la personne par des activités-supports variées et dans des structures individuelles et collectives ;

...

En conclusion : "Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités."

C'est l'un des principes qui guident notre action (Gisèle de Failly, 1957) : il se retrouve dans toutes nos publications, tou-te-s les formateurs, les formatrices des CEMEA le connaissent... Cette phrase a des implications pédagogiques et sociales et offre du pouvoir sur le monde, de la liberté, aujourd'hui encore.

Car certains pseudo-questionnements insidieux traversent la société de manière récurrente : "Jusqu'à quel âge est-il possible d'apprendre ? L'intelligence est-elle innée ou bien peut-elle s'acquérir et par conséquent se développer ? Peut-on repérer les futur-e-s délinquant-e-s dès leur plus jeune âge (à la crèche, par exemple) ?" ... Ces soi-disant questionnements remettent en cause les interventions éducatives dans leur fondement. La conception fataliste qui veut que l'intelligence soit innée ("on est-nait intelligent") réduit la formation, l'éducation même, à une mise en valeur de ce qui est déjà là. Cette conception, présente tant dans certains travaux de recherches américains et européens ("Tout se joue avant cinq ans") que dans certains discours populaires ("On ne fait pas des chiens avec des chats", "Le fruit ne tombe jamais bien

loin de l'arbre"...)) tend à rendre l'éducation inutile si ce qui doit être donné à la naissance fait défaut.

Aux CEMEA, au "Tout se joue avant cinq ans" nous opposons "Rien n'est jamais joué". Et nous partageons avec de nombreux pédagogues, comme Philippe Meirieu, le postulat de "l'éducabilité": toute personne quels que soient son âge, son histoire, son parcours, sa situation, peut progresser intellectuellement et se développer, dans des conditions appropriées. Cette conviction, ce principe qui fonde notre travail de formateur, de formatrice aux CEMEA ne fait pas disparaître les difficultés du terrain au quotidien. Mais ce n'est pas parce qu'un-e participant-e n'arrive pas à transformer ses représentations, à se remettre en question, à construire ses réponses... que cela sera à jamais impossible.

Il nous faut conserver ce regard inconditionnellement positif sur les capacités de l'autre à progresser. Garder en tête notre histoire et retourner régulièrement nous ressourcer au sens premier de nos méthodes, de nos valeurs et principes...
pour les (ré)affirmer et les (r)affermer!

Sources :

- FEDI, L. (2008), Piaget et la conscience morale, Paris, PUF
MARTIN, J.-P., SAVARY, E. (1996), Formateur d'adultes – Exercer au quotidien, Lyon, Editions Chronique Sociale
MEIRIEU, P. (1991), Le choix d'éduquer, Paris, ESF
PIAGET, J. (1988), De la pédagogie, Paris, Editions Odile Jacob

■ Vécus de formation(s)

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 exprime 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.

Rapidement, le cadre de la formation est posé par l'équipe et le registre d'intervention privilégié est explicité: oui, une réforme des études cela pourrait être une piste, oui un salaire plus élevé permettrait peut-être d'amener plus de professionnels masculins en crèche... mais ces solutions ne sont pas à notre portée là maintenant, et ce n'est pas là-dessus que nous allons travailler pendant la formation, mais plutôt sur ce dont chacun-e est porteur, porteuse en termes de stéréotypes sexués et d'assignations et, par conséquent, ce sur quoi chacun-e peut agir directement.

La formation commence...

...et au fur et à mesure des activités proposées et des espaces de paroles mis en place, des éléments de ce que cette participante vit, a vécu, pense, fait et véhicule émergent...

Au cours d'un brainstorming autour des stéréotypes sexués, la participante trouve que la phrase "Les femmes sont douces et les hommes sont forts", "c'est quand même un peu vrai"... Et que "Les femmes adorent les bébés, les hommes préfèrent les enfants plus grands", c'est tout à fait vrai, c'est la réalité, d'ailleurs cela se vérifie sur son lieu de travail, mais aussi dans sa vie privée! La preuve, à la maison, c'est toujours elle qui devait changer les couches de son bébé... et quand, une fois ou l'autre, son mari était obligé de le faire, la couche était toujours mal mise, les collants se décollaient... bref, c'était elle qui devait recommencer le change pour qu'il soit bien fait!

Durant un moment d'échange informel (une pause-café), elle explique qu'à la crèche chaque année les enfants reçoivent un petit cadeau

à la Saint-Nicolas et que c'est elle qui est chargée d'acheter les jouets. Et en répondant simplement aux questions posées au cours de la conversation par les personnes qui l'entourent, elle se rend compte qu'elle achète toujours une poupée pour les petites filles et un camion ou une voiture pour les petits garçons... et qu'elle ne tient pas du tout compte des goûts et des comportements observés chez les unes et les autres pendant les moments de jeux.

**“ Les femmes
sont douces
et les hommes
sont forts ”**

Pendant un jeu de rôles, elle s'adresse à un participant qui joue le rôle d'un père venant chercher son enfant à l'école en lui disant: "Vous direz à votre femme que votre fils a été vraiment difficile aujourd'hui"... comme si lui-même n'était pas capable de traiter cette information, d'en faire quelque chose de constructif, de pertinent, par rapport à son enfant, le plaçant dans un rôle de relais, d'intermédiaire... entre deux femmes! Ce qui lui est renvoyé par le participant, pendant l'échange sur le vécu de l'activité.

Dans un moment d'échange de pratiques, elle raconte que parfois un bébé arrive le matin à la crèche "habillé comme l'as de

pique”, avec deux chaussettes de couleurs différentes... et elle se rend compte, grâce aux questions des autres participant-e-s et aux demandes de précision et de reformulations de l’équipe que : si c’est la mère qui amène l’enfant, elle pensera “Mais enfin, celle-là, elle aurait pu faire un effort!” et elle transmettra à l’équipe cette impression “T’as vu comment elle a encore habillé son bébé ce matin?!” ... tandis que si c’est le père qui amène le bébé mal fagoté, elle va trouver cela “mignon, adorable... le pauvre, au moins il a essayé!”, elle en sourit et c’est cette indulgence qu’elle fera passer aux autres péricultrices!

Tous ces éléments – et bien d’autres - lui sont renvoyés par le groupe et par l’équipe, de manière non jugeante, l’amenant à s’interroger, à se remettre en question, à analyser sa pratique... en tenant compte du filtre “genres”.

La phase de déstabilisation

La participante prend conscience de ce qu’elle véhicule en tant que personne sur son lieu de travail et dans sa vie privée en matière de stéréotypes sexués et d’assignations de rôles!

Et c’est un sacré malaise, une fameuse gifle pour quelqu’un qui pensait, très sincèrement, ne pas être influencée par ces stéréotypes sexués, y avoir réfléchi... et être au clair.

Un obstacle nouveau se dresse sur sa route : la prise de conscience que ce qu’elle pense/ dit/fait... de manière impulsive, implicite, dans son affect... se révèle être à l’encontre de ce qu’elle défend de manière réfléchie, voulue, construite, explicite... en matière d’égalité des genres. Et que cette situation, tout en étant très certainement influencée par elle, ne se résoudra pas dans la Société par des réformes scolaires ou politiques... mais par un changement dans ses relations et ses attitudes, un changement personnel, conscient et réfléchi.

Les représentations initiales sont bousculées, se transforment...

Le cadre de la formation permet l’expression et la prise en compte du désarroi, de l’émotion résultant de cette déstabilisation... “Je me rends compte au fond de moi que je n’ai pas vraiment envie que les hommes prennent une

**“ Les représenta-
tions initiales sont
bousculées, se
transforment...”**

place dans l'éducation des jeunes enfants... Que me restera-t-il si les hommes accèdent aussi à ce domaine-là, qui m'était réservé, où je me sens bien, à ma place et compétente?"

Et les choses se posent souvent alors en termes de gains et de pertes: "Qu'est-ce que j'y gagne/qu'est-ce que j'y perds?" au fond, dans cette recherche d'une relation plus égalitaire entre hommes et femmes, pères et mères, compagnes et compagnons?

"Sur quoi j'ai vraiment envie d'agir...?"

La suite du processus dépend de chaque personne et de sa volonté, de son pouvoir d'agir. "Dans tout ce que je viens de comprendre de mes attitudes, dans tous ces fonctionnements que j'ai... sur quoi j'ai vraiment envie d'avoir une action?"

Car, ne nous voilons pas la face: certains stéréotypes nous arrangent bien tous et toutes que nous sommes! Que les femmes soient sensibles et que les hommes soient forts, peut-être cela nous convient-il dans notre couple? Au boulot, au bureau, que les hommes s'occupent des pannes d'ordinateur

et que les femmes répondent au courrier, cela nous dérange-t-il vraiment? A l'école, que l'on dise que les filles sont fortes en français et les garçons forts en math, peut-être trouvons-nous cela normal?

La phase de reconstruction

Comment, dès lors, agir sur ces stéréotypes, ces fonctionnements qui véhiculent tout un tas d'assignations, de non-choix, d'enfermements dans des cases pré-établies? Sur ces représentations qui disent "une fille est comme ceci, un garçon est comme cela" ... et donc "une fille doit faire ceci, un garçon doit faire cela"?

En faisant prendre conscience de ces représentations et en analysant leurs conséquences, ce dans quoi elles enferment les unes et les autres, leurs conséquences sur nos relations: dans notre couple, avec nos enfants, dans nos interventions éducatives avec les enfants, les jeunes... dans les modèles d'identification que nous proposons!

Et permettant aux personnes de se positionner sur leur envie, leur volonté d'agir... "Là-dessus, il faut que j'agisse, j'en ai la volonté. Sur cela, par

contre, dans ma situation actuelle, c'est trop compliqué..."

En donnant aux participant-e-s des outils d'analyse, des grilles de lecture, des pistes... pour les aider à se projeter; construire des perspectives, cibler leur action dans un registre d'intervention adéquat.

Le dernier jour de la formation, cette puéricultrice par exemple a exprimé de nombreuses pistes d'actions vis-à-vis de son entourage relationnel direct, dont la plus conséquente: partir du postulat que le père et la mère ont la même compétence pour s'occuper du jeune enfant afin de casser le stéréotype qui dit que "La mère est plus compétente que le père" (le fameux instinct maternel) et qui façonne sa réalité de vie actuellement...

Professionnellement: être attentive aux contenus des messages qu'elle transmet aux pères et aux mères et à la manière de les transmettre; avoir une vigilance dans ses interventions éducatives vis-à-vis des filles et des garçons pour permettre les mêmes activités, les mêmes choix aux unes et aux autres;

Personnellement: laisser une réelle place à son compagnon dans l'éducation de leurs enfants... et par conséquent conquérir une autre place en se permettant de ne pas être une mère parfaite, en s'autorisant d'autres

centres d'intérêt que ses enfants et sa maison, sans culpabiliser...

Ce qui ne l'a pas du tout empêchée de réaffirmer son envie d'une réflexion politique et son intention de la susciter par tous les moyens à sa portée (syndicat, parti politique...) pour une révision du système scolaire, qui fait qu'aujourd'hui le choix des études de puériculture se pose vers 14-15 ans...dans ce moment sensible de construction identitaire qu'est l'adolescence. Quel est le garçon qui osera à 14 ans poser le choix de ce type d'études? Quel adulte (parent, enseignant-e, responsable PMS...) l'y encouragera pleinement?

La formation est un déclencheur..

Nous pourrions citer des exemples issus d'autres milieux éducatifs (école, animation, aide à la jeunesse...). Nos groupes de formation comptent entre 10 et 25 personnes: toutes avec des parcours de vie différents, des réalités privées et professionnelles, des envies, besoins et attentes et des limites différents... que l'équipe doit prendre en compte et gérer. Et c'est cette rencontre qui fait aussi la richesse de cette formation.

Pas toujours avec le même résultat d'ailleurs... Il arrive régulièrement que des personnes rejettent le cadre de formation proposé: elles veulent des définitions, sont venues chercher des réponses, presque des "trucs et astuces pour un monde égalitaire", des analyses politiques, économiques et culturelles... Elles refusent la déstabilisation et ne veulent pas renoncer à leurs représentations initiales, qui leur conviennent. Parfois, certaines personnes ne reviennent pas à la deuxième partie de la formation, elles prennent la fuite, d'une manière ou d'une autre... Ce qui ne signifie pas que le processus de formation a échoué: peut-être prendra-t-il plus de temps, peut-être le chemin se fera-t-il plus tard dans le parcours de la personne? Ou pas.

La formation est un déclencheur, tout le travail se fait après... Chaque personne retourne à son quotidien avec un regard critique – le sien! - posé sur ses attitudes, ses choix ou ses non-choix de vie, ses envies de changements en matière d'égalité des genres. Chacun-e repart avec des constats dont les contenus et la portée lui appartiennent, avec des pistes d'actions dont il-elle fera ce qu'elle-il voudra... ou pourra.

Mais aux CEMEA, nous croyons, nous affirmons que c'est un processus - parce qu'il touche aux représentations les plus ancrées - qui transforme les personnes dans ce qu'elles ont de plus inconscient, de plus intégré et qui peut changer à jamais leur relations quotidiennes et leurs pratiques éducatives... pour une égalité des genres consciente, désirée, vécue et agie... pas (que) décrétée.

■ “Le masculin l’emporte sur le féminin” ou Comment la grammaire française soutient l’inertie sociale

“La langue est un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait l’écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu’elle les entretient.”

Marina Yaguello (2002)

Etat des lieux

Prenons la grammaire française. Un accord orthographique très simple: “Mes frères et mes sœurs sont venus chez moi.”

“Mes soeurs”: ce sont quand même bien des filles, de sexe féminin et de genre grammatical aussi. Elles se retrouvent pourtant masculinisées tout à coup. Englobées, oubliées, niées ?

Dans la grammaire française, une règle prévaut sur les autres règles d’accord du genre: “Le masculin l’emporte toujours sur le féminin.”

Cette petite phrase, que nous avons tout-te-s entendue et apprise sur les bancs de l’école primaire, récitée comme une maxime par l’instituteur (et l’institutrice), a marqué des générations d’écoliers et d’écolières! “Le masculin l’emporte toujours sur le féminin.” Une règle grammaticale toute banale? Et pourtant.

Quand la politique se mêle de vocabulaire, il n’y a plus d’exploité-e-s

“Les linguistes nous expliquent que les mots, c’est ce qui permet de penser. Non pas: “Je

pense la réalité sociale et puis je fabrique des mots”, ça ne marche pas comme ça ! C’est: “Il y a des mots. Et avec ces mots, je peux penser la réalité sociale” ! Donc, si on m’enlève des mots et si on en met d’autres à la place, je ne vais pas la penser de la même manière, la réalité sociale !”¹

La langue n’est pas neutre, elle est symbole: elle véhicule pensées, stéréotypes, croyances, prises de position politiques et sociales... Les mots nous permettent de penser la réalité, de lui donner corps. Les mots influencent notre façon de concevoir le monde.

Et qui a le pouvoir sur les mots a entre ses mains le Pouvoir...

“Vous avez peut-être remarqué que le pouvoir fait un travail considérable sur les mots. (...) Il y a des mots qui disparaissent et il y a des mots qui apparaissent.” (Lepage, 2006) Dans son spectacle “Inculture(s)”, Franck Lepage illustre son propos par un exemple: Dans les années 1960-1970, les pauvres, on les appelait “des exploités”. Mais “exploité”, c’est un mot très, très embêtant pour le pouvoir. Parce que c’est un mot qui vous permet de penser la situation de la personne non pas comme un état de fait, mais comme le résultat d’un

processus qui s’appelle “l’exploitation”. Or, en suivant ce raisonnement, s’il y a des exploités, c’est qu’il y a un exploiteur potentiel quelque part ! Que l’on a envie de chercher et de trouver... pour qu’il rende des comptes.

Aujourd’hui, au XXI^{ème} siècle, le mot “exploité” est un mot disparu, ringard, que l’on n’utilise plus ni dans les médias, ni dans le travail social, même plus chez les syndicats... Aujourd’hui, nous avons des “défavorisés”. Etre défavorisé, c’est un état. Ce n’est la faute de personne, c’est la faute à pas-de-chance, à la mauvaise étoile ! Il n’y a pas de “défavoriseur” implicite. Pas de responsable-coupable à chercher. C’est pratique.

Féminiser les mots, un acte politique...

Partant de ce raisonnement, comment dès lors entreprendre une quelconque lutte contre les inégalités de genres dans notre système éducatif et notre société, quand notre propre langage véhicule une règle grammaticale discriminante ? Quand la manière dont nous utilisons les mots induit que l’un des deux genres prime sur l’autre ? Ne faudrait-il pas commencer par là ?

La féminisation des mots s’inscrit dans une lutte plus globale contre les discriminations

liées au sexe. Quand il est écrit “Il y avait trente manifestants dans la rue ce dimanche”, nous ignorons s’il y avait des hommes uniquement, ou bien des hommes et des femmes dans la rue. Et ce, même si les femmes étaient vingt-neuf ! Les textes féminisés sont une approche moins excluante, mais aussi plus complète du langage : ils permettent la représentation des deux sexes dans l’inconscient collectif et individuel.

Une représentation qui est lourde de conséquences sur le plan social : la non-féminisation des mots dans les médias, par exemple, participe de l’occultation massive du rôle joué par les femmes sur la scène publique.

Et ce n’est pas pour rien que toutes les offres d’emplois doivent à présent être rédigées au masculin et au féminin (et par conséquent s’adresser autant aux hommes qu’aux femmes) pour vaincre les résistances psychologiques inconscientes à la candidature de femmes à des postes offerts uniquement au masculin. Et inversement.

Dans les textes féminisés, les féminins ne sont pas éliminés ou englobés dans le masculin, mais sont explicités. Différents procédés sont possibles. Une pratique consiste à utiliser des

mots ou des formules “épïcènes”, c’est-à-dire pouvant évoquer indifféremment le masculin ou le féminin. Par extension, en linguistique, on désigne également comme épïcènes les mots où la distinction de genre grammatical est neutralisée, malgré leur appartenance à une classe lexicale où le genre est susceptible d’être marqué. L’exemple le plus parlant d’utilisation d’une formule épïcène est celui qui consiste à parler des “Droits humains” plutôt que des “Droits de l’homme”. Mais employer des mots épïcènes n’est pas toujours possible et leur utilisation abusive nuirait à la richesse et à la précision de notre langage. Alors que d’autres procédés sont possibles qui n’appauvrissent en rien notre vocabulaire, que du contraire.

Si nous reprenons l’exemple ci-dessus : en citant les deux noms “trente manifestants et manifestantes”, ou bien en recourant à des procédés typographiques : “Trente manifestant-e-s”, “manifestantEs”, “manifestant/e/s”, “manifestant(e)s”, etc.

Contre-attaques

L’argument le plus souvent utilisé pour freiner, voire empêcher, la féminisation des mots est celui qui prétend que ces incises (barres, tirets, parenthèses, etc.) freineraient et compliqueraient la lecture.

Les résultats d'une intéressante étude réalisée par Pascal Gygax et Noelia Gesto (2007), du département de psychologie de l'Université de Fribourg (Suisse) démontrent que la lecture de textes comprenant des noms de fonctions, métiers, titres écrits sous une forme féminisée ou épïcène n'est ralentie qu'en début de texte, mais que le rythme de la lecture redevient normal ensuite, indiquant un effet d'habituatation.

Un autre contre-argument traditionnel à la féminisation des mots est celui qui explique que la grammaire française ne connaît pas de concept de sexe, mais uniquement de genre. Et l'on dit alors qu'en français, le genre "non marqué" est le masculin. De sorte que si l'on désire exprimer qu'un groupe est composé de personnes indifféremment de sexe tant masculin que féminin, on utilise traditionnellement ce genre non marqué, qu'il faudrait toujours comprendre comme une expression de la nature bisexuée du groupe et non comme l'expression du masculin.

Argument fallacieux. Il est exact que le genre grammatical n'a, en principe, rien à voir avec le sexe mais est une pure propriété formelle de certains mots. D'ailleurs, de nombreuses langues se passent de genre ou bien ont un

genre "neutre" pour exprimer ce qui n'est ni masculin ni féminin. Il n'en reste pas moins que dans toutes les langues qui possèdent un genre, ce genre recoupe l'opposition de sens mâle-femelle quand il s'agit d'êtres animés sexués (dont les êtres humains). De là, la représentation de l'opposition masculin-féminin comme renvoyant à la répartition des sexes!

Si le langage reflète la société dans laquelle il évolue... la réalité se construit aussi par notre langage.

Un peu d'histoire...

Claude Favre de Vaugelas (1585-1650), Gilles Ménage (1613-1692), François-Urbain Domergue (1745-1810), Jean-Charles Laveaux (1749-1827)...

Tous grammairiens. Tous des hommes. Claude Favre de Vaugelas, par exemple, est celui qui a fixé le premier la règle de l'accord du masculin-féminin. Ces personnages plus ou moins célèbres sont à l'origine de règles et de fonctionnements qui nous influencent encore aujourd'hui.

Les grammairiens qui ont réfléchi, construit et rédigé les règles d'orthographe et de grammaire françaises étaient tous des hommes: le fonctionnement de la société des XVII, XVIII^{èmes} siècles ne permettait en effet pas aux femmes de prendre part à cette élaboration. Il était inutile de laisser une place à l'expression du féminin dans le langage, puisque les femmes ne prenaient pas (ou peu) de place dans la société. Pas le droit à l'instruction, pas le droit à la propriété... et ne parlons pas du droit de vote! "Le masculin l'emporte sur le féminin?": c'était un fait, une réalité tangible. Ces grammairiens, ont ainsi contribué à l'époque à fixer la domination masculine de la société patriarcale jusque dans ses bases orthographiques.

Avec l'aide d'une (aujourd'hui) vieille et noble institution: l'Académie française.

Cette institution, fondée en 1635, sous le règne de Louis XIII, par le cardinal de Richelieu reçoit à sa création comme missions de fixer la langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tou-te-s: créer un dictionnaire, rédiger une grammaire, veiller à la bonne application des règles orthographiques... Préserver le "beau" langage, le pur, le vrai, celui des riches, des instruits, des lettrés... Celui des grammairiens.¹

Depuis sa fondation et jusqu'à nos jours, l'Académie française se compose de quarante membres élus par leurs pairs: des personnalités marquantes de la vie littéraire (poètes, romanciers, critiques...), mais aussi des philosophes, des historiens et des hommes de sciences qui ont illustré la langue française, et, par tradition, des militaires de haut rang, des hommes d'État et des dignitaires religieux. Tous des hommes. Il aura fallu attendre 345 ans pour qu'une femme, Marguerite Yourcenar, soit élue à l'Académie française... en 1980!

Qu'une telle institution, aussi masculinisée depuis sa création, dans sa mission, son organisation, sa philosophie même, s'oppose fermement à la féminisation, qu'elle s'accroche farouchement à la tradition, à la règle grammaticale ancestrale n'est pas très étonnant.

Les positions adoptées par elle ces dernières années illustrent le malaise.

"En 1984, le gouvernement a institué une commission "chargée d'étudier la féminisation des titres et des fonctions et, d'une manière générale, le vocabulaire concernant les activités des femmes". Dans une circulaire datée du 11 mars 1986, le Premier ministre, M. Laurent Fabius, conseille l'application des règles de féminisation recommandées par

cette commission. L'Académie française, qui n'a pas été associée aux travaux de cette commission, n'approuve pas les conclusions que celle-ci a rendues. Dès le 14 juin 1984, elle publie une déclaration (...) qui fait part de ses réserves et met en garde contre une féminisation autoritaire et abusive.(...)"

"Le 21 mars 2002, l'Académie française publie une nouvelle déclaration pour rappeler sa position à ce sujet et, en particulier, le contresens linguistique sur lequel repose l'entreprise d'une féminisation systématique. Si, en effet, le français connaît deux genres, appelés masculin et féminin, il serait plus juste de les nommer genre marqué et genre non marqué. Seul le genre masculin, non marqué, peut représenter aussi bien les éléments masculins que féminins. (...) De la même manière, l'usage du symbole "/" ou des parenthèses pour indiquer les formes masculine et féminine (Les électeurs/électrices du boulevard Voltaire sont appelé(e)s à voter dans le bureau 14) doit être proscrit dans la mesure où il contrevient à la règle traditionnelle de l'accord au pluriel. C'est donc le féminin qui est le genre de la discrimination, et non, comme on peut parfois l'entendre, le genre masculin."

"L'Académie française ne s'oppose pas au principe de la féminisation en tant que tel: ainsi la huitième édition de son Dictionnaire avait-elle donné place à de nombreuses formes féminines correspondant à des noms de métier. Mais elle l'avait fait avec prudence et dans le respect de la morphologie de la langue. Or, si certains noms de métier possèdent une forme féminine bien ancrée dans l'usage et correctement formée, comme c'est le cas pour institutrice, laborantine, écuyère ou chercheuse, certaines formes imposées par la circulaire sur la féminisation, parfois contre le vœu des intéressées, sont contraires aux règles ordinaires de dérivation. (...)"

"En revanche, en ce qui concerne les titres, les grades et les fonctions, au nom de la neutralité institutionnelle et juridique qui leur est attachée, l'Académie française recommande d'éviter, dans tous les cas non consacrés par l'usage, les termes du genre dit "féminin" et de préférer les dénominations de genre non marqué.", Féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres, Académie française, 2002

Pour conclure...

La féminisation des mots s'inscrit dans la lutte pour l'égalité des genres. La règle grammaticale qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin est une convention désuète, symbole d'une société patriarcale dépassée et non une propriété grammaticale issue de l'évolution de la langue française. Le langage est vivant et n'est pas neutre.

L'article que vous êtes en train de lire a été réfléchi et rédigé en prenant en compte cette dimension de construction sociétale du langage. La démarche consiste à ne pas appliquer la règle systématique d'accord du féminin: les noms de fonctions y sont notés deux fois, au féminin et au masculin en alternance et les adjectifs ou participes passés sont féminisés avec des tirets...

“Le masculin l'emporte sur le féminin”? Sauf si vous en décidez autrement.

1. Une exception dans ce panel de grammairiens masculins, notre Maurice Grevisse (Rulles 1895-La Louvière 1980), auteur de la grammaire de référence “Le Bon Usage”. En 1961, il s'affirmait déjà comme un partisan résolu de la féminisation des noms de métiers, quelque quarante ans avant que l'Académie française ne la combatte ardemment, en 2002.

Sources :

Académie française (2002), Féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres

CAPUT, J.-P., (1986) L'Académie française, Paris, Collection “Que sais-je?”, 1986

GYGAX, P., GESTO, N. (2007) Lourdeur de texte et féminisation: Une réponse à l'Académie française, Presses de l' Université de Fribourg

HERITIER, F. (2002), Masculin/féminin II : dissoudre la hiérarchie, Paris, Editions Odile Jacob

LEPAGE, Franck, 2006, L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu - Inculture(s) 1, Le Cerisier, Cuesmes

LORENZI-CIOLDI, (1997), Professions au masculin et au féminin: un moyen terme entre le masculin et le féminin? in Revue internationale de Psychologie Sociale, n°2,

YAGUELLO, M. (2002), Les mots et les femmes: essai d'approche sociolinguistique de la condition féminine, Paris, Editions Payot, 2002

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

CONFÉRENCE DU 1^{ER} 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 17^{ème} et 18^{ème} siècle. Ariès montre que le thème de l'enfance, comme problème, question sociale et politique apparait 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 19^{ème}-début 20^{ème} 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 enfantine 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 enfantine.

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'enfant, même s'il est idéalisé, mis au centre, “l'enfant roi”, l'enfant est un exclu. ”

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 contem-

porain.”. 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).

“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.”

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 éviée 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? Pseudo-initiation 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'école-caserne").

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.

**“adultes et enfants
vivent côte à côte,
mais ne partagent
pas la même vie.”**

A la place, l'enfant-roi, c'est l'enfant consommateur, adulé d'une part mais aussi laissé à l'abandon, l'adulte n'écoutant 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

Politiser l'éducation

Les slogans autour de l'éducation se ressemblent, quelle que soit l'institution qui les arbore. Il règne une forme d'unanimité molle dans les discours qui entourent les dispositifs pédagogiques, particulièrement au sein des institutions scolaires, mais pas exclusivement:

- l'enfant est au cœur des dispositifs pédagogiques;
- une pédagogie qui rend l'enfant acteur de ses apprentissages;
- une vision globale de l'enfant qui combine rythmes, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs;
- des dispositifs pédagogiques favorisent la citoyenneté responsable, active, critique et solidaire...

Les idées de l'Education Nouvelle ont été reprises dans la majorité des discours. Philippe Perrenoud (1997) qualifie cette intégration de "version soft":

"Dans les pays développés, une partie des idées défendues durant des décennies par les pédagogies nouvelles qui sentaient le souffre sont désormais incorporées - dans leur version la plus soft - au fond commun des représentations et des valeurs relatives à l'école, et se retrouvent dans certaines pratiques utilisées à large échelle: le

texte libre, le conseil de classe, la correspondance scolaire se sont détachées du mouvement Freinet, et les démarches de projet, les modèles coopératifs et les méthodes actives ne caractérisent plus uniquement des marginaux."

On peut bien entendu se réjouir de cette modification de culture. Mais qu'en est-il des déclinaisons concrètes, quelle est la pertinence des actes relativement aux propos?

Parler, par exemple, de participation à l'école peut aboutir à des réalités très variées voire opposées. Dans l'institution scolaire, la délégation d'élèves, toute démocratique qu'elle puisse apparaître spontanément, peut viser uniquement une organisation fonctionnelle qui a pour conséquence de favoriser des apprentissages de compétences (prise de parole en public, communication et prise de notes, exercice de la responsabilité...). A s'en tenir à cette intention exclusive, cela revient bien souvent à organiser un système hiérarchisé de circulation de l'information qui évite (et le terme est faible) la remise en cause des rapports de force entre les intervenants de l'école, élèves compris.

Or, dans l'esprit des Pédagogies Nouvelles abordant la question de la participation à l'école, la finalité envisagée est tout autant celle d'un renforcement des compétences que celle du partage du pouvoir. Dans ce cas, le rapport de force est aussi questionné pour être modifié.

Ou encore, placer l'enfant au cœur des dispositifs pédagogiques n'est pas suffisant en soi. Comme le précise encore Perrenoud (1997) : *"...sans doute le respect du sujet n'est-il pas, philosophiquement, synonyme d'individualisme, mais dans la vie de tous les jours, la confusion est possible."*

Il s'agit de donner du corps, du sens à cette intention pédagogique, lui donner une dimension sociétale, comme celle proposée par Marcel Gauchet (2003) : *"Lorsqu'on parle de "mettre l'enfant au centre de l'école", ce n'est pas de l'enfant en tant qu'enfant dont il est question, mais de l'enfant en tant qu'individu."*

Il envisage l'enfance comme une période de vie à part entière et l'inscrit dans un continuum sociétal, amenant de la sorte l'enfant vers le citoyen.

Il est donc nécessaire d'être au clair avec les intentions qui orientent les choix pédagogiques, au risque de considérer la technicité des apprentissages comme une fin en soi, alors qu'elle est un des instruments d'un changement social. Ce n'est pas le travail individuel, la coopérative de classe, la correspondance scolaire... qui sont "Freinet". C'est leur usage dans un cadre de finalités développées par Freinet qui produit du sens.

" ... sans doute le respect du sujet n'est-il pas, philosophiquement, synonyme d'individualisme, mais dans la vie de tous les jours, la confusion est possible."

Dans cette perspective, l'éducation est politique : pratiquer une certaine forme d'éducation produit des effets micro-politiques sur les personnes qui en sont bénéficiaires, elles-mêmes agissant par la suite dans et sur la société.

L'Education Nouvelle telle que nous l'envisageons participe de la transformation de la société en influençant les rapports de force et de pouvoir, les modes d'organisation, la liberté individuelle pour plus d'égalité, pour rendre le pouvoir "au peuple", à tous, à chacun.

L'ambition politique doit donc être posée par les acteurs de l'éducation, l'éducation étant un des leviers essentiels de la transformation de la société.

Mais les décideurs politiques laissent-ils l'éducation agir dans le sens de plus d'égalité? Les éducateurs y sont-ils autorisés? Pas nécessairement... il existe bien toutes sortes de politiques de l'éducation: réactionnaires, paternalistes, manipulateurs, démocratiques, laisser-faire...

Poser l'ambition politique de l'éducation n'est pas aisé dans notre société de la connaissance. Le savoir, hautement valorisé, est de plus en plus considéré comme extérieur aux personnes qui agissent. La tête est séparée des jambes pour aboutir à une rentabilité "fordienne" fondée sur deux principes, le travail à la chaîne (séparation de la tête et des jambes) et la standardisation du produit (normalisation des processus éducatifs).

A titre d'illustration, dans les espaces de formation que nous proposons aux CEMEA, les participants sont de plus en plus en demande de réponses univoques et procédurales sur les questions d'éducation et les formateurs sont de plus en plus perçus, eu égard au statut que leur confère leur fonction, comme les détenteurs du savoir, les participants ne s'autorisant pas (ou

si peu) à produire du savoir au départ de leur expérience.

Les équipes de formation se retrouvent donc souvent face à des participants qui attendent d'être nourris, leur capacité à s'alimenter par eux-mêmes semblant avoir partiellement disparu.

Cette mise à distance du savoir, de la pensée pour les acteurs agissants de l'éducation constitue un risque important pour le sens de l'action déployée: ils ne s'autorisent plus à réfléchir l'action, à philosopher leur pratique... Ils mettent en œuvre, des formules élaborées en dehors d'eux, pensées pour eux, standardisées pour se répandre. Braves soldats!

Marcel Gauchet (2003), parlant de la philosophie de l'éducation, pose le problème en ces termes: "*Jadis, on philosophait, aujourd'hui on ne philosophe plus. [...] On commémore un glorieux passé pour sceller, à coup sûr, sa disparition.*"

La manière d'aborder la philosophie aujourd'hui tente d'approcher la pensée des grands philosophes. Mais pour quoi faire? C'est comme si la philosophie constituait une pratique en dehors des combats qui nous traversent, ne permettant par d'orienter les destinées de la société. Ce rapport à la philosophie, valorisé dans nombre d'académies qui produisent nos élites, trace les

lignes d'une mise à distance de l'acteur éducatif, ne lui permettant plus que de poser des actes techniciens pensés en dehors de lui.

Cette dualisation de la pensée et des actes, organisée dans la société, doit nous inquiéter à plus d'un titre. Tout à la fois, elle éloigne les couches populaires du pouvoir, elle engendre l'émergence de dispositifs artificiels de transversalité, elle soutient la consommation comme modèle de société, elle favorise l'émergence d'une société de l'assujettissement pratiquant la gestion, notamment des risques, comme mode de gouvernance, elle se situe clairement dans la reproduction sociale et le renforcement des inégalités.

Elle soutient la création de "niches"; c'est le cas par exemple, des écoles à pédagogie active qui rassemblent aujourd'hui très souvent les enfants de parents aisés ou des élites des classes moyennes.

Or, la pédagogie active trouve ses origines et ses intentions dans un enracinement social fort, visant une société plus égalitaire. Ses moyens ont été détournés, pris en otage, détachés des finalités qui lui donnaient vie. Freinet était communiste, il ne faut pas l'oublier.

Nous ne pouvons nous contenter de cette réalité. Réinscrire l'éducation dans le combat politique contemporain contribue à l'établissement d'une société plus démocratique, juste et émancipatrice.

"La société démocratique ne laisse pas à ses nouveaux membres le droit à l'ignorance. Elle se saisit d'eux pour les instruire. Elle les force bien, en quelque manière à être libres, ou en tout cas à incorporer les moyens de la liberté." (Gauchet 2003)

Sources:

PERRENOUD, P. (1997), Les Pédagogies Nouvelles en question(s), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.html

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D., (2003), Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris, Hachette

ABONNEZ-VOUS!

Pour alimenter votre réflexion, découvrir de nouveaux horizons, dénicher des activités hors du commun, les CEMEA français publient deux revues à destination des acteurs de l'éducation.

Vers l'Education Nouvelle

Revue d'expression politique et pédagogique, elle traite de l'Éducation nouvelle dans divers champs d'intervention: l'enfance, les pratiques éducatives et culturelles, la rencontre interculturelle à l'école, au collège, dans le quartier, la ville en France et dans le monde. Ces questions font tour à tour l'objet d'un dossier. Pédagogues, chercheurs et praticiens y croisent leurs réflexions.

Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs

Revue spécialement destinée aux animateurs et directeurs de centre de vacances et de loisirs. Son contenu s'adresse également aux enseignants qui préparent leurs classes de découverte. Chaque numéro propose des fiches d'activité, des conseils techniques et présente des informations sur la connaissance des publics ainsi que des comptes rendus d'expériences variées. Différents sujets de réflexion sont régulièrement abordés pour permettre de préparer son séjour et de se préparer à travailler avec des enfants: rythmes de vie, structuration de la vie collective, vie de groupe...

**Pour vous abonner, retournez-nous
le formulaire
(ou complétez-le sur www.cemea.be/abonnements.htm)**

Formules d'abonnement annuel :

Vers l'Education Nouvelle
Abonnement (1 an, 4 numéros): 33 € port compris

Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs
Abonnement (1 an, 4 numéros): 21 € port compris

Vers l'Education Nouvelle + Les Cahiers de l'Animation
Abonnement (1 an, 2x4 numéros): 44,50 € port compris

Le paiement est à effectuer au moment de l'introduction
de votre demande sur le n° de compte 068-2288791-06
des CEMEA en indiquant en référence le code "ABO"
suivi de votre nom et de votre prénom.



FORMULAIRE D'ABONNEMENT

Nom:

Prénom:

Date et lieu de Naissance:

Adresse privée:

Téléphone privé:

GSM: E-Mail:

Choix d'abonnement:

Vers l'Education Nouvelle (1 an, 4 numéros, 33 €)

Les Cahiers de l'Animation (1 an, 4 numéros, 21 €)

Vers l'Education Nouvelle + Les Cahiers de l'Animation (1 an, 2x4 numéros, 44,50 €)

Date et signature

CEMEA - SERVICE D'EDUCATION PERMANENTE

CENTRE COMMUNAUTAIRE

39 boîte 3, avenue de la Porte de Hal
1060 Bruxelles
Tél. : 02/543.05.90
Fax : 02/543.05.99
education-permanente@cemea.be
bruxelles@cemea.be

CENTRE REGIONAL BRUXELLOIS

39 boîte 3, avenue de la Porte de Hal
1060 Bruxelles
Tél. : 02/543.05.95
Fax : 02/543.05.99
bruxelles@cemea.be

CENTRE REGIONAL WALLON

8, rue de Sluse
4000 Liège
Tél. : 04/253.08.43
Fax : 04/254.02.23
wallonie@cemea.be

CENTRES PROVINCIAUX

Centre du Brabant wallon
3, rue Constant Legrève
1300 Limal
brabant-wallon@cemea.be

Centre de Liège
8, rue de Sluse
4000 Liège
Tél. : 04/274.50.00
Fax : 04/254.02.23
liege@cemea.be

Centre du Hainaut
148, avenue Joseph Wauters
7000 Mons
Tél. : 065/73.06.49
Fax : 065/82.50.32
hainaut@cemea.be

Centre de Namur-Luxembourg
1, rue de la Forêt
6987 Marcouray
namur-luxembourg@cemea.be



Mouvement laïque, progressiste et humaniste, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) fondent leur action sur des choix pour l'éducation :

- chacun a le désir et les possibilités de se développer et de se transformer ;
- l'éducation est une, elle s'adresse à tous et est de tous les instants ;
- tout être a droit au respect, sans distinction d'âge, d'origine, de conviction, de culture, de sexe ou de situation sociale ;
- la formation naît du contact étroit et permanent avec la réalité ;
- l'activité est à la base de la formation personnelle et de l'acquisition de la culture, l'expérience personnelle en est un facteur indispensable ;
- le milieu est primordial dans le développement de la personne.

ADHÉRER AUX CEMEA...

C'est marquer son accord avec les valeurs éducatives portées par les CEMEA dans la société, vouloir les mettre en acte et faire évoluer ses pratiques.

Pour adhérer aux CEMEA, complétez et retournez le talon ci-dessous ou complétez-le en ligne www.cemea.be/adherer



FORMULAIRE D'ADHÉSION

Nom:

Prénom:

Sexe:

Date et lieu de Naissance:

Adresse privée:

Téléphone privé:

GSM: E-Mail:

J'adhère aux valeurs éducatives portées par les CEMEA

Date et signature

Je souhaite recevoir la Newsletter

www.cemea.be

- > Programme
- > Inscription en ligne
- > Infos, courriers...

www.cemeaction.be

- > Textes de référence
- > Archives
- > Publications en ligne

Les CEMEA - EP bénéficient du soutien de la Communauté française de Belgique, de la Région Wallonne, de la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, de Bruxelles-Formation, d'Actiris, du Forem, du Fonds Social Européen.



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE