

# CEMÉA ACTION

**L'ÉDUCATION NOUVELLE EN MOUVEMENT**

Réflexions, questions & mises en perspective

**Septembre 2021**

**Prendre soin**

**CEMÉA - EP**

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

**WWW.CEMEA.BE**

**CEMÉA**  
ÉDUCATION ACTIVE  
EN MOUVEMENT

CEMÉAction

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

Dépôt légal: D/2021/12.045/1

ISBN: 978-2-930785-05-9

Tiré à 1700 exemplaires - septembre 2021

Imprimé sur papier recyclé

Pour tout contact avec le Comité de rédaction: [redac@cemea.be](mailto:redac@cemea.be)

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

# CEMÉA ACTION

**L'ÉDUCATION NOUVELLE EN MOUVEMENT**

Réflexions, questions & mises en perspective

**Prendre soin**

# AVANT-PROPOS

## Zèle, humanité, égard et prévenance dans le soin

*« Lorsque l'on cesse de boire à la source des rêves, le développement ne se fait qu'à moitié. »*

Isabelle Sorente

« Prenez soin de vous et des autres. » Voilà une formule qui a été répétée à l'envi et rédigée au bas de millions de courriels durant la crise sanitaire du Covid 19. Au point de devenir une expression que l'on prononce sans même plus s'en rendre compte, voire une correction quasi automatique de traitement de texte... Cette rengaine, bienveillante au demeurant, souffre cependant d'une corrélation trop restrictive avec la seule perspective sanitaire.

Parce que le soin, au-delà d'une préoccupation hygiéniste ou médicale, gagnerait à être apporté dans nombre de dimensions de la vie, des relations, des environnements, des pratiques...

Le contenu de ce numéro du CEMÉAction interroge donc différents univers de notre société, de la crèche à la prison, de la culture à la

formation, de la relation aux objets connectés aux rapports que nous entretenons avec les institutions ou avec la jeunesse... Un élargissement de perspective qui vise, entre autres choses, à (ré)humaniser nombre de lieux et de configurations qui, bien trop souvent et trop intensément, sont considérés presque exclusivement à l'aune de leur fonction et de leur organisation, mettant entre parenthèses le fait que ce sont avant tout des aventures humaines, des histoires singulières et des lieux de vie.

L'intention est bel et bien de réhabiliter chacun-e en tant que sujet doté de désirs et de capacités, afin d'éviter les assignations à résidence, la réduction des possibilités d'action, les confinements dans les esprits, dans les corps et les environnements. Et particulièrement lorsque les individus sont en situation de

dépendance, en début ou en toute fin de vie, qu'ils sont privés de liberté, considérés comme des consommateurs à influencer, dominés ou discriminés.

Il s'agit de développer un regard, sur les situations et les personnes, qui interroge leur dignité, leur existence et leur possibilité d'autodétermination, pour soutenir l'émancipation plutôt que les déterminismes, les solidarités plutôt que la compétition. Une véritable démarche culturelle en somme, s'opposant au fatalisme et à l'objectivisme technocratique, à l'insuffisance du pragmatisme, réhabilitant chacun-e au titre d'être humain compétent et pensant.

Outre le regard, il s'agit également de traduire ces intentions émancipatrices en actes et en pratiques, passer de l'observation en formation à des cadres et des activités concrètes, conju-

guer le singulier et le collectif, dans les principes mais aussi dans les détails du quotidien qui font, il faut le souligner et le valoriser, la différence. Ce n'est pas rien.

Ce n'est pas rien, et c'est particulièrement important au moment où notre société de consommation de masse, d'inégalités flagrantes et honteuses, de dominations persistantes, voire accrues, favorise la méritocratie, la responsabilité individuelle et le développement personnel au détriment du bien commun, l'hédonisme au détriment de l'égalité et de la dignité pour toutes et tous.

Il s'agit de faire advenir une réelle société, un véritable écosystème qui n'oublie personne et prend soin de chacun-e, dans toutes les dimensions de son humanité.

Il est temps.



# sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	<b>4</b>
<b>Le pouvoir émancipateur des pratiques culturelles</b> .....	<b>8</b>
<b>La formation aux CEMÉA, un espace-temps pour prendre soin de soi et de l'autre</b> .....	<b>13</b>
<b>Prendre soin en prison : une utopie bien-pensante ?</b> .....	<b>28</b>
<b>De la nécessité de prendre soin des pouvoirs publics et des institutions pour faire société</b> .....	<b>44</b>
<b>Quand les machines s'occupent de vous : interview de Serge Tisseron</b> .....	<b>49</b>
<b>Humaniser le soin et cultiver l'autonomie, de la naissance à la fin de vie</b> .....	<b>59</b>
<b>Cultiver notre humanité, c'est la faire vivre</b> .....	<b>70</b>
<b>Les jeunes entre parenthèses</b> .....	<b>77</b>
<b>L'élan vital pour grandir dès le plus jeune âge</b> .....	<b>85</b>
<b>Pour une prise en charge partagée du care</b> .....	<b>91</b>
<b>Éducation nouvelle, prendre soin par la joie</b> .....	<b>107</b>
<b>Abonnez-vous!</b> .....	<b>98</b>
<b>Adhérer</b> .....	<b>101</b>
<b>Coordonnées</b> .....	<b>103</b>

# Le pouvoir émancipateur des pratiques culturelles

« Depuis 2 ans, c'est vrai que j'ai changé, j'évo-  
lue. C'est vrai que je n'ai plus peur de parler.  
Bon, écrire c'est bien, dire ce qu'on a à dire  
c'est formidable. Mais maintenant j'arrive à  
le dire et à l'écrire verbalement. Ce n'est pas  
toujours facile de le dire verbalement mais j'ai  
appris. Je n'ai plus peur. »<sup>1</sup>

**Pouvoir lire et dire le monde, avoir la possibilité de questionner notre rapport à ce qui nous entoure, envisager le futur et le créer... C'est dans cette vision que s'inscrivent les pratiques culturelles émancipatrices, celles de l'éducation populaire. Quel que soit le moyen ou le mode d'expression, et plus largement encore, quelle que soit la façon de donner ou de créer du sens puis de le partager. Et qu'en est-il de la culture ? Comment s'articule-t-elle à notre capacité de nommer et donc de transformer le monde et parfois même de le « réparer de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible ? »<sup>2</sup>**

**« Le monde n'est pas un objet donné une fois pour toutes et qu'il n'y aurait « qu'à le découvrir ». »**

Le terme « culture » peut s'entendre sous plusieurs acceptions. Cerner ce qui est « naturel » de ce qui est « culturel » chez l'être humain est une question philosophique qui continue d'alimenter des débats sans fin. Nous assumons ici une vision de la culture au sens d'être au monde comprenant le langage, l'expression, la façon d'être, de nous mouvoir, d'entrer en relation, d'être ensemble... autant que les productions « culturelles » comme les œuvres d'art ou les traités de philosophie, qui en sont l'une des formes valorisées. La culture est ici étroitement liée à l'existence, au vécu, à l'expérience, elle est imbriquée dans nos perceptions ainsi que dans nos narrations. Nous soutenons, en nous référant à Paulo Freire ou Maurice Merleau-Ponty, que le monde n'est pas un objet donné une fois pour toutes et qu'il n'y aurait « qu'à le découvrir ». Au contraire, les interactions avec le monde suggèrent nombre de possibilités d'interprétations qui permettent progressivement d'élaborer notre propre image faite grâce à nos organes sensoriels et aux stimulations qui arrivent à notre corps.<sup>3</sup>

**1/** Extrait du film « Capsules - 26 pédagogues - L'éducation en question - Paolo Freire - Pourquoi apprendre à lire. » Philippe Meirieu - <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/FREIRE.mp4>

**2/** Joan Tronto, « Moral Boundaries, A Political Argument for an Ethic of Care, NY, Routledge »



Pour mieux comprendre ce principe, considérons ce que voit un chien et ce que voit un être humain. Leur perception du même objet au départ de leurs stimulations respectives ne sera pas identique... Cela ne veut pas dire pour autant que l'un verrait mieux que l'autre. La perception constitue donc déjà une narration, une interprétation. En considérant la culture au sens le plus large, on comprend bien qu'elle se construit au niveau organique dès la perception. Nous ne pouvons pas nous empêcher de donner du sens aux choses qui nous entourent. Cette capacité et ce besoin de créer du sens sont peut-être ce qui différencie le vivant du non-vivant.

La culture est donc intrinsèquement liée à nos perceptions du monde et donc à la relation que nous instaurons avec lui. Elle structure nos représentations du monde que nous interprétons à travers des « lunettes » culturelles que nous faisons évoluer sans cesse.

Chaque relation, chaque échange, chaque interaction... cristallise du sens, une vision, une narration, une façon de se mouvoir, de regarder et de comprendre le monde. Tous ces « cristaux de sens » (en évolution perpétuelle) constituent la « culture ». C'est une élaboration collective continue qui dépasse les individus tout en donnant forme à leur expérience.

Un sens donné, au moment où il est compris et partagé, contribue à constituer un « horizon de sens » dans lequel d'autres personnes peuvent se situer.

Ma perception n'est plus seulement la mienne, elle est aussi influencée par celles des autres. La forme que je donne aux choses sera imprégnée par la forme que d'autres leur ont donnée. Cela peut alors se traduire de différentes manières : par une posture, un mouvement, une émotion, mais aussi par le langage, la parole, l'expression graphique, musicale, corporelle... Il s'agira d'une nouvelle narration, d'une nouvelle interprétation qui, à partir du moment où elle est exprimée, existe et à laquelle il faudra se confronter. Chaque acte expressif qui émerge crée un sens nouveau, il ouvre une nouvelle possibilité de voir le monde, une nouvelle perspective.

### *Le pouvoir d'agir par la culture*

La culture exerce donc un pouvoir de conditionnement. *Pouvoir*, nous devons faire des choix. Nous choisissons d'exclure ou de définir ce qui est en avant-plan et ce qui sera en arrière-plan. Nous le faisons grâce à des procédés parfois inconscients ou intuitifs liés au fonctionnement biologique de notre corps, notre éducation, mais aussi de manière orien-

**3/** Pour avoir une idée plus claire de ces théories et pour approfondir, nous renvoyons à M. Merleau-Ponty, « *Phénoménologie de la perception*. »

tée et consciente, par exemple, lorsqu'un chercheur ou une chercheuse essaie de comprendre un phénomène ou d'en donner une nouvelle explication.

Bien que la culture nous conditionne, elle ne nous détermine pas pour autant puisque nous prenons part activement à son évolution. Elle est le produit de l'échange entre les personnes, c'est une création collective constante, chacun et chacune y joue un rôle, consciemment ou pas. Une langue ne vit pas si personne ne la parle, une idée n'existe pas indépendamment des personnes qui la pensent. La culture n'est donc pas neutre mais un outil éminemment politique qui peut asservir ou libérer un sujet, un peuple, une nation.

**« Le risque est bien que la culture dominante transforme la réalité en Vérité. »**

Dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire dénonce « le fatalisme » et « l'objectivisme » comme puissants instruments d'oppression. Le fatalisme est pour lui une attitude typique de la pensée libérale qui fait croire aux gens que « le monde est comme ça, il n'y a rien à faire »<sup>4</sup>. C'est le « *There is no alternative – TINA* » de Margaret Thatcher, c'est la politique d'austérité imposée de nos jours comme seule possibilité, ce sont les gouvernements de technocrates... Ce sont tous ces actes profondément politiques

déguisés en actions purement techniques et faussement réputées « neutres ».

Le but de ces mystifications est d'empêcher au maximum la possibilité de voir les choses d'une autre manière pour, au final, faire accepter un certain état des choses, des rapports de force et de domination comme « naturels ». La critique à l'objectivisme va dans le même sens : penser le monde comme un objet et les êtres humains comme récepteurs sur lesquels la réalité doit s'imprimer le plus fidèlement possible signifie oublier le rôle actif que jouent les êtres « pensants » dans la perception du monde et leur ôter leur pouvoir de modifier leur environnement. Le risque est bien que la culture dominante transforme la réalité en Vérité : « les choses sont ainsi, et vouloir les changer, ce serait aller contre-nature ».

« *Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie, il en a le désir et les possibilités* » affirmait Gisèle de Faily en 1957 lors de la formulation des principes des CEMÉA au congrès de Caen. Paulo Freire parlait lui d'« *humanisation* » en considérant que « *la soif de recherche, l'inquiétude, le pouvoir de créer sont des caractéristiques fondamentales de la vie et qui en prive d'autres êtres est en train de détruire la vie* »<sup>5</sup>. L'être

4/ Freire, P., « *Pédagogie des opprimés* », Maspéro, 1978.

5/ *Ibidem* p. 39.

humain, pour être pleinement humain, doit accéder à un « plus-être » qui le consacre en tant que sujet d'humanité plutôt qu'objet aliéné. Ce « plus-être » est lié à la capacité fondamentale de créer et re-crée le monde: si l'être pleinement humain est un être libre, il s'agit ici « d'une liberté pour créer et construire, pour découvrir et aller à l'aventure »<sup>6</sup>.

Plus que la « Culture » comme synthèse des productions artistiques et créatives existantes qui prendrait soin « par nature » de notre humanité, ce sont plutôt certaines pratiques culturelles qui accompagnent les êtres humains ou, mieux, qui donnent des outils aux personnes pour prendre soin d'elles-mêmes en tant que sujets.

Empêcher l'accès à la culture, mais aussi la définir principalement comme ce qui est produit par une élite « exceptionnellement douée », c'est priver tout le reste de la population de sa capacité de nommer et donc de transformer le monde.

La culture, pour qu'elle reste émancipatrice, doit nécessairement prendre un rôle actif dans sa création même, particulièrement pour les personnes qui en sont éloignées ou considèrent ne pas y être autorisées.

**« L'accès à la culture, mais aussi la définir principalement comme ce qui est produit par une élite « exceptionnellement douée », c'est priver tout le reste de la population de sa capacité de nommer et donc de transformer le monde. »**

Avec un groupe de chômeur-euse-s peu scolarisé-e-s et placé-e-s en marge de la société, mener un atelier d'écriture collective pour aboutir à la publication d'un livre de fiction édité par une maison d'édition reconnue prend alors un sens profondément politique. C'est une manière de résister contre un système qui considère les personnes « sans emploi » comme « inactives »,

en redonnant à chacun et chacune la légitimité d'exister en tant que sujet dans la société.

*« On voit tout à coup la personne elle-même grandir. Changer. Devenir différente. Oser dire « non », oser dire « merde » [...] Tout à coup, du jour au lendemain, quelque chose est là sur la table. Une façon de dire le monde, de parler de l'avenir. »<sup>7</sup>.*

C'est dans cette vision que s'inscrivent les pratiques culturelles de l'éducation populaire, soutenant l'accès à la culture par la démocratisation de celle-ci, mais surtout redonnant la capacité d'expression au plus grand nombre par la démocratie culturelle.

Il s'agit de soutenir l'expression de toute la population. De faire (re)découvrir à chacun-e la possibilité de créer du sens, de donner sa lecture du monde et d'y trouver de la valeur.

**6/** Ibidem p. 47

**7/** Extrait du film « Capsules - 26 pédagogues - L'éducation en question - Paolo Freire - Pourquoi apprendre à lire. » Philippe Meirieu - <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/FREIRE.mp4>

L'être humain, disait Paulo Freire, a une « *vocation ontologique d'être émancipé* »<sup>8</sup>. La réappropriation de la création, se découvrir créateur-trice actif-ve de culture, avoir un rapport critique avec les lectures du monde qu'on reçoit, avec le sens que d'autres ont créé et partagé, c'est se réapproprier une partie importante de notre existence et de notre humanité. Tel est le pouvoir émancipateur des pratiques culturelles de l'éducation populaire.

**8 /** P. Freire, « *Pédagogie de l'autonomie* », Érès, Toulouse, 2013 p. 39.

# La formation aux CEMÉA, un espace-temps pour prendre soin de soi et de l'autre

L'activité de formation est au cœur du travail des CEMÉA et nous nous positionnons comme des « généralistes » de l'éducation. Notre activité de formation est en effet proposée aux professionnel-le-s de la petite enfance, aux enseignant-e-s, aux accueillant-e-s extrascolaires, aux jeunes animateurs et animatrices de centres de vacances, mais aussi à des militant-e-s de divers groupes de réflexion, sur l'égalité des genres, la santé mentale ou encore le handicap. Pour toutes les équipes des CEMÉA, « prendre soin » du participant et de la participante en formation est une attention de tous les instants, qui se cache tout autant dans les grands principes de l'éducation active que dans les détails de la vie collective.

Dans l'histoire des CEMÉA, cette importance portée aux expérimentations et le soin accordé aux personnes sont présents dès les toutes pre-

**« Pour prendre soin d'un-e participant-e, il faut toujours aujourd'hui aider, guider, instruire, attendre... et parfois simplement se taire. »**

mières formations. Gisèle de Failly, fondatrice des CEMÉA français, écrivait déjà en 1936 : *« Dans l'éducation nouvelle, la tâche de l'éducateur prend des formes aussi nombreuses, aussi variées que le sont les circonstances de la vie : c'est quelques fois guider, instruire, aider à découvrir, redresser une erreur ; mais ce peut être aussi : aider à faire un lit, balayer, ce peut être simplement savoir attendre, savoir se taire. »*<sup>1</sup> Pour prendre soin d'un-e participant-e, il faut toujours aujourd'hui aider, guider, instruire, attendre... et parfois simplement se taire.

Historiquement, ces principes sont nés des formations à l'animation proposées depuis 1948. En effet, dès ces premiers stages de « moniteurs-monitrices », sont vécus l'importance de la vie collective, l'utilisation des groupes de vie, les principes de l'expression libre ou du partage de la parole... Ensuite, ces mêmes principes et

1 / <https://ressources-cemea-pdll.org/spip.php?article44>

pratiques d'éducation active sont devenus les fondements des formations « petite enfance » et des formations « école » et ont peu à peu permis aux CEMÉA de toucher un public de plus en plus diversifié. Les intitulés de formation ont changé au fil des années, mais les principes et la manière de prendre soin sont restés les mêmes.

Il en va de même au-delà des espaces de formation. Quand les CEMÉA organisent un festival du film d'éducation, qu'ils animent un webinaire pour une autre association ou organisent une webradio, c'est toujours au départ des mêmes principes, des mêmes pratiques, des mêmes attentions à l'autre.

Dans cet article, nous vous proposons de brasser, au départ de l'espace de formation actuel des CEMÉA, tout ce qui permet de prendre soin des participant-e-s, tout ce qui constitue la bienveillance et la bientraitance du dispositif sur les individus.

### *Par le cadre*

---

L'éducation active ou le mouvement de l'Éducation nouvelle sont tous deux associés dans l'imaginaire collectif à une absence de cadre, à un espace de « totale liberté », voire à de

l'anarchie. C'est une des premières fausses idées sur l'éducation active qui circule dans le monde de l'éducation. L'éducation active ne peut en effet se vivre que dans un cadre défini, qui offre bien entendu une certaine liberté. Ce cadre est formalisé et est même parfois plus rigide que dans une forme plus traditionnelle d'éducation.

En éducation active, le formateur ou la formatrice est garant-e du cadre, mais celui-ci n'évolue pas au gré de ses interventions: il donne place à tout ce qui est possible dans les limites qu'il définit et est donc un gage de liberté. Ce cadre a le pouvoir de rassurer. Nous avons tous et toutes des expériences où le seul cadre éducatif posé était celui de l'autorité de l'éducateur-l'éducatrice, de l'adulte. Pour pouvoir vivre autre chose, il faut donc que le cadre défini par l'équipe de formation soit une référence partagée. Pouvoir connaître « les règles du jeu », pouvoir définir les contours du cadre de formation, permet à chacun-e de se rassurer, d'y trouver une place et d'y agir.

Prenons l'exemple des activités d'expression aux CEMÉA et, plus particulièrement, l'organisation d'un atelier à l'aide d'une palette collective de peinture. Le cadre va définir la forme de l'atelier, les outils utilisés, leur disposition dans l'espace (le pinceau jaune sera remplacé à droite du ramequin de peinture jaune et non ailleurs),

jusqu'aux mouvements des participant-e-s, voire jusqu'à leurs interactions. Mais au-delà de l'apparence d'une certaine rigidité, ce cadre permet avant tout à chacun-e de vivre un atelier où l'expression individuelle sera la plus libre possible, tout en expérimentant un espace d'échange et de partage autour de la palette de peinture. Le cadre induit ainsi un mode de fonctionnement collectif tout en garantissant la liberté de chacun-e.

Quels que soient les publics concernés ou les thématiques abordées, toute formation aux CEMÉA commence par une explicitation claire de son cadre, par un rappel des contenus et des objectifs, par une présentation des principes de formation qui sous-tendent nos valeurs et des règles qui permettent la vie collective... Ce moment « de présentation » est primordial. Il n'est pas un moment de construction par le groupe, mais bien une explication du cadre par l'équipe de formation elle-même, qui pose les balises de l'action. Et même si le-la participant-e n'en perçoit parfois pas (encore) l'importance, ce moment permettra aux membres de l'équipe de s'appuyer sur ce cadre commun chaque fois qu'il sera nécessaire d'y faire appel. Il peut s'agir de choses toutes simples, comme

**« C'est à travers des détails, des « petites choses » que se cachent souvent les valeurs défendues et la manière de prendre soin des participant-e-s aux CEMÉA. »**

lorsque le principe de « l'écoute active » est explicité et défini comme faisant partie du cadre en proposant que chacun-e puisse exprimer ses idées jusqu'au bout. Dès lors, dans un moment d'échange en groupe, celui ou celle qui interrompt une personne pour réagir « à chaud » pourra être rappelé-e à ce mode de communication bienveillante, non pas à travers l'autorité de la formatrice ou du formateur, mais par une référence au principe de formation posé dès le départ.

Ce moment d'explicitation du cadre et des principes de formation prend du temps, l'équipe y monopolise la parole (ce qui se reproduira peu, sinon jamais, dans le reste de la formation), mais il est donc surtout un garant primordial pour chacun-e.

Et le temps qui est passé à le poser en début de formation n'est pas du temps perdu...

C'est à travers des détails, des « petites choses » que se cachent souvent les valeurs défendues et la manière de prendre soin des participant-e-s aux CEMÉA. Les questions du cadre de formation, des principes énoncés, des règles de vie à mettre en place sont, à chaque formation, rediscutées par l'équipe. Même si la thématique de formation vient connoter la manière dont

ce cadre sera présenté aux personnes, il est, somme toute, assez immuable. Mais rediscuter sa forme en équipe à chaque nouvelle formation permet qu'il ne soit jamais parfaitement identique. Forcément, les objectifs de formation, la composition du groupe, la vision particulière de l'équipe de formation, viendront teinter cette définition du cadre. Le choix d'organiser des groupes de vie ou des groupes de travail, la manière de penser le temps de repas comme un temps de formation, le fait de donner de l'importance aux « temps formels » aussi bien qu'aux « temps informels » de vie commune... font toujours partie des préoccupations de l'équipe avant une formation.

### *Par l'accueil*

Le monde de l'éducation, et en particulier le monde scolaire, s'adresse trop souvent au groupe en oubliant les individus qui le composent. L'unité d'attention et d'échanges entre enseignant-e-s, c'est en effet bien souvent le groupe-classe et non les individus. Peut-être parce qu'il s'agit de groupes importants et qu'il est plus difficile d'y individualiser la relation ? Aux CEMÉA, le « grand groupe » existe en formation, mais il est toujours structuré en sous-groupes, en « groupes de vie » de référence. Et un groupe de vie, c'est 5 ou 6 personnes

maximum, pas 20 ou 25. Il y a donc une préoccupation d'accueillir LE groupe, de l'accompagner durant la formation, mais aussi de ne pas nier les individus et en cela, de ne pas sacrifier aux besoins du groupe les besoins individuels.

Le moment d'accueil des participant-e-s le premier jour de formation est essentiel. Cet accueil se prépare bien en amont : par la prise de connaissance de la composition du groupe, la découverte des prénoms, l'aménagement des lieux, la préparation du matériel... Et le jour même, cet accueil se traduit par ce qui pourrait paraître de l'ordre du détail, mais qui ne l'est pas : proposer du café et du thé, dire bonjour à chacun-e individuellement, l'informer du lieu où il-elle peut déposer son manteau ou sa valise... En tant que formateur-formatrice, cela peut sembler futile ou lassant (il est vrai que ce moment peut se reproduire 15 ou 20 fois par an), mais si les équipes de formation sont habituées, pour les participant-e-s il s'agit souvent d'une première fois, d'un cadre à découvrir, d'un fonctionnement à apprivoiser... et il ne faut pas l'oublier.

L'accueil doit permettre à chaque participant-e de se sentir attendu-e, de percevoir qu'il-elle a une place dans ce qui va lui être proposé. Concrètement, le « panneau d'accueil », affiché dans le local de vie du groupe, permet



à chacun-e de se sentir accueilli-e, par le fait de pouvoir y lire son prénom, de repérer son groupe de vie, d'y découvrir les horaires et le rythme de la journée de formation...

L'attitude des formateurs-formatrices dans les moments d'accueil a aussi son importance. Le fait que le tutoiement soit une pratique aux CEMÉA n'empêche pas que ce soit questionné : « Je te tutoie par habitude, mais est-ce que cela te convient ? »

Lorsque les participant-e-s arrivent pour le premier jour de la formation, elles-ils trouvent un local installé avec une « table matériel », un espace de documentation, un coin doux... Le lieu aménagé est prêt à recevoir le groupe et chaque personne qui le compose : l'équipe a pensé à eux-elles, l'équipe les attendait. Cet aménagement n'est pas figé ou immuable : il va se réfléchir en équipe en amont et variera en fonction de la thématique de formation, de la composition du groupe ou des espaces mis à disposition.

De même, et ce n'est absolument pas un détail, une attention constante des formateurs et formatrices est donnée à ce qu'il y ait le nombre exact de chaises dans le cercle. Le cercle de chaises est en effet l'un des outils de formation institutionnalisé aux CEMÉA et nous refusons

qu'il suggère un quelconque message d'exclusion. Si « être la dernière personne arrivée » a comme conséquences qu'on ne trouve pas de place dans le cercle et qu'il faille ajouter une chaise en faisant se déplacer les autres, cela renvoie à la personne, consciemment ou inconsciemment, qu'elle n'était pas attendue, voire qu'elle n'est pas indispensable ou qu'elle n'a pas sa place dans le groupe, ce qui est particulièrement violent. À l'inverse, mettre des chaises supplémentaires dans le cercle peut donner l'impression qu'il y a des absent-e-s et que l'on attend encore quelqu'un. Une chaise trop peu ou une chaise en trop sont des marques d'inattention au groupe et aux individus.

Chaque formatrice et formateur veille aussi à mémoriser rapidement les prénoms de l'ensemble des participant-e-s, quelle que soit la durée de la formation, car il est important que chaque individu puisse être identifié et reconnu par l'équipe et par le groupe.

### *Par des repères*

Pour se sentir bien en formation, il faut que chacun-e puisse avoir des repères qui permettent de se rassurer et les balises nécessaires pour ne pas vivre que dans l'inconnu continu d'un dispositif souvent déjà bien déstabilisant.

Très vite, l'équipe met ainsi en place des repères temporels ritualisés. Au-delà des horaires, formalisés dans la journée-type communiquée aux participant-e-s dès le moment d'accueil, commencer chaque journée par un temps d'échanges (appelé « agora ») autour de la vie collective peut en effet devenir un rituel. Chanter de grand matin peut en être un autre, comme entamer l'après-midi par un jeu extérieur, ou prendre un temps d'évaluation en fin de journée... En formation résidentielle, les temps de repas vont aussi rythmer les journées. Et le fait que certains se prennent en groupes de vie (constitués par l'équipe) et d'autres en groupes affinitaires contribue à créer d'autres repères.

Parfois, dans des formations résidentielles longues, il arrive que l'équipe s'autorise à modifier les rituels, à bouger les repères au bout de quelques jours : proposer un chant l'après-midi plutôt que le matin, mettre en place des activités plus longues qui vont dépasser le cadre de l'horaire-type, proposer un atelier d'expression le soir après le repas... Il s'agit de ne pas tomber dans la routine, dans la monotonie de rituels trop figés qui ne permettraient plus une réflexion sur le cadre proposé.

Si le découpage de la formation est institutionnalisé dans une « horaire-type » affiché sur le panneau d'accueil, le contenu de chaque temps de formation n'est pas précisé à l'avance. Cela permet à l'équipe d'ajuster, de tenir compte de l'ici-et-maintenant, sans devoir se contraindre à un programme annoncé. Cela permet aussi d'aller au bout de chaque activité, sans se presser, et de laisser le temps nécessaire pour le partage des vécus et l'expression des émotions, des tensions et des silences... L'activité du matin a pris plus de temps que prévu ? L'équipe peut décider de prolonger le temps d'échange après le repas ou de proposer une activité moins impliquante l'après-midi. Bien entendu, pour chaque formation, il y a le fil rouge que l'équipe s'est construit, des objectifs à atteindre et des activités envisagées dans une progression sur la durée – il ne s'agit pas d'improviser constamment – mais une grande place est laissée à l'observation des participant-e-s et du groupe, ce qui fait qu'aucune formation ne se ressemble.

Que le contenu de chaque activité ne soit pas annoncé à l'avance permet aussi aux participant-e-s de se laisser porter par le dispositif, de se laisser surprendre... sans être déstabilisé-e-s par le fait qu'une activité, dans laquelle ils-elles s'étaient peut-être projeté-e-s, n'a pas lieu ou est modifiée.

« Qu'est-ce qu'on va faire après? » - « Tu verras... » est un dialogue entre participant-e-s et formateur-formatrice que l'on entend régulièrement en début de formation. Il ne s'agit pas de ne pas répondre pour le plaisir de ne pas répondre, pour alimenter un quelconque rapport de pouvoir ou pour générer de la frustration. Il s'agit d'inviter à lâcher prise et à investir pleinement l'instant présent, sans être constamment dans la projection de ce qui va suivre et dans la simple consommation d'activités... « Tu verras », cela revient à dire « Fais-nous confiance », mais aussi « Fais-toi confiance ».

D'autres types de rituels vont aussi se mettre en place, dans l'utilisation de l'espace cette fois. Telle activité d'expression aura toujours lieu dans le même local; le moment d'accueil se déroulera chaque fois dans le local de vie du groupe; le point de rendez-vous pour les activités extérieures sera toujours le même... Le cercle de chaises, même s'il peut se construire et se déconstruire au fil des activités, sera également un repère pour les participant-e-s tout au long de la formation, leur permettant par exemple de commencer chaque journée ensemble, chacun-e y étant attendu-e par une chaise vide. Chaque groupe

de vie s'installera autour de la même table pour les repas et aura son local de référence pour les échanges en sous-groupes. La table matériel, le coin doux, les tables avec les jeux de société ou la documentation, aménagés par l'équipe avant l'arrivée des participant-e-s, resteront au même endroit, accessibles durant toute la formation...

Dans un dispositif pédagogique parfois bouleversant, avec des méthodes d'éducation active déstabilisantes, les repères spatio-temporels et les rituels mis en place visent ainsi à structurer, rassurer, apaiser et prendre soin des participant-e-s en formation.

**« Il s'agit d'inviter à lâcher prise et à investir pleinement l'instant présent, sans être constamment dans la projection de ce qui va suivre et dans la simple consommation d'activités... »**

### *Par la place de la parole*

La parole est au cœur du processus de formation en éducation active. Pas uniquement la parole « experte » du formateur ou de la formatrice, mais bien la parole de toutes les personnes qui font partie du groupe de formation. Pour accueillir la parole des participant-e-s, il est donc aussi important de pouvoir se taire, de pouvoir écouter, de pouvoir aider l'échange sans s'y placer en tant qu'expert-e. En forma-

tion, nous nous présentons toujours en tant que formatrice ou formateur des CEMÉA et faisons fi de nos parcours professionnels, de nos qualifications spécifiques ou de nos diplômes. Pour pouvoir travailler sur le vécu du groupe, pour que l'éducation active puisse avoir une place en permettant l'échange de pratiques, d'opinions, d'avis au sein du groupe, il est important que nous soyons perçu-e-s comme des professionnel-le-s de cette mise au travail du groupe et non comme des expert-e-s du contenu de la formation. C'est particulièrement vrai lorsque nous sommes face à des participant-e-s qui viennent en formation dans un cadre professionnel : ce sont elles ou eux les véritables expert-e-s de leur milieu de travail. Nous pouvons les faire échanger au sein du groupe de formation, soutenir l'échange et la construction collective, éclairer certains aspects par des éléments plus théoriques, formaliser des réflexions, mais c'est bien le partage de la parole et de l'expérience entre pairs qui est formatif.

La régulation de cette parole, le fait de permettre à chacun-e d'aller au bout de son propos sans être interrompu-e, de pouvoir parfois reformuler une parole pour qu'elle soit comprise de tou-te-s, sont des compétences indispensables à l'équipe de formation. Il apparaît, au fil des années d'expérience des CEMÉA, qu'il s'agit là d'un réel apprentissage. Peu d'adultes

sont en effet rompu-e-s à une véritable régulation de la parole en groupe et ce, même parmi les professionnel-le-s de l'éducation. Veiller à ce qu'un-e participant-e ne monopolise pas la parole dans l'échange et pouvoir l'amener à « laisser de la place », sans en oublier la bienveillance qui lui est due, est tout un art. Comme celui d'aller chercher celui ou celle qui se cache, qui ne dit rien, mais qui a certainement des éclairages à apporter à l'échange en cours. Ce n'est pas un apprentissage facile, notamment car le système scolaire actuel n'agit que trop peu sur cette régulation de la parole : il encourage l'élève qui a de l'aisance à parler et à briller, tandis qu'il réduit au silence les autres, les enfermant dans un rôle de spectateurs-spectatrices. Le rôle de la formatrice ou du formateur consiste à rétablir ainsi un certain équilibre, à redistribuer les cartes, afin de faire émerger et réguler la parole.

La reformulation des propos est un outil puissant pour soutenir cette régulation. Parfois, un propos intéressant peut en effet être totalement ignoré par le groupe, parce qu'arrivé dans un moment de fatigue, de bruit ou de distraction... Le formateur ou la formatrice endosse alors le rôle de reformulateur-reformatrice : en utilisant une périphrase ou un synonyme, en proposant une autre formulation (dont il-elle demandera la validation par l'auteur-l'autrice

du propos initial), parfois simplement en répétant telles quelles des paroles qui n'auraient pas été entendues. Cette pratique permet à la personne d'être mieux écouté-e, mais aussi de pouvoir repréciser son propos et de l'affiner par un « c'est pas tout à fait ce que je voulais dire, mais... ».

La prise de parole dans un groupe (a fortiori s'il est nouvellement constitué) est une prise de risque pour chaque individu. Les éléments du cadre de formation, les principes énoncés lors de l'accueil du groupe, ont aussi pour objectif de créer un espace de parole sécurisé. Par exemple, le principe de « discrétion - ou de confidentialité - de bon sens » qui invite les participant-e-s, tout comme l'équipe de formation, à ne pas partager les propos singuliers en dehors du cadre de la formation, fait partie de la mise en place d'un cadre de confiance.

Savoir que l'équipe de formation garantit que chaque parole sera entendue, qu'aucune réaction dénigrante ou méprisante ne sera acceptée, cela permet aussi très rapidement une sécurisation de l'espace de parole et garantit à chacun-e d'avoir une place et de pouvoir la prendre.

Dans tous les espaces de formation aux CEMÉA, il y a aussi une règle qui peut parfois passer inaperçue aux yeux des participant-e-s, mais qui a beaucoup d'importance : le fait d'obliger chacun-e à « parler en JE ». Nous vivons en effet une époque où le débat public est souvent « pour ou contre », sans nuances, où les amalgames, les stéréotypes et les « on » anonymes sont constamment convoqués dans certains médias, sur les réseaux sociaux... Parler de soi, pour soi, est aujourd'hui un véritable défi.

De plus, en formation, la vie en groupe et le sentiment d'appartenance qui se crée rapidement peuvent conduire à ce que les participant-e-s se réfèrent constamment au collectif via l'utilisation du pronom « on » (ou plus rarement « nous ») dès qu'ils-elles affirment quelque chose dans le groupe. Face à une affirmation aussi générale que « on agit tous et toutes ainsi en classe, ou dans la crèche, ou en plaine de vacances » ou des réactions englobantes comme « on n'est pas d'accord avec ce que vous dites » ou « on n'a pas compris la consigne », il est difficile d'apporter nuances et précisions. Le « on » englobe l'autre dans le propos et l'empêche de réagir à ce qui est dit en son nom et sans son accord, en le mettant dans une forme de conflit de loyauté vis-à-vis de celui ou celle qui a pris la parole.

Le « je » implique au contraire chacun-e dans une parole qui n'engage que lui ou elle et qui laisse à l'autre l'opportunité de donner son avis, sans toutefois le-la contraindre à sortir de ce faux collectif. Parler à la première personne est un outil de formation indispensable pour faire émerger les différences et les divergences d'idées dans le groupe, mais aussi pour déconstruire les amalgames et les stéréotypes.

Cette pratique est à mettre en lien avec celle qui consiste à « travailler la nuance » dans les échanges, en pointant les désaccords, les contradictions ou simplement le plus petit écart de point de vue. En éducation active en effet, il est intéressant de chercher à dépasser le sentiment du « on est d'accord sur tout ». Il est important d'aller titiller cette vision idéalisée du collectif, car c'est dans la nuance et la précision que chacun-e peut progresser dans sa réflexion et s'ouvrir aux idées des autres. L'habileté de l'équipe de formation consiste à amener le groupe à s'autoriser la confrontation d'idées, tout en garantissant le respect de chacun-e dans les opinions et réflexions qu'il-elle partage. Il s'agira de soutenir chaque participant-e dans l'expression et la gestion des émotions positives, des joies, des satisfactions, mais aussi des émotions

négatives, des contradictions, des énervements, des compromis... liés à la vie du groupe. Au-delà de l'expérimentation d'un vivre-ensemble, la formation encourage ainsi l'évolution des représentations et des convictions, vers la construction d'un autre soi.

### *En faisant culture commune*

Le temps est une donnée importante de la formation telle que nous la concevons. Ce n'est pas toujours possible dans tous les cadres, mais une formation longue et continue est toujours un souhait de nos équipes. Pour que l'éducation active puisse se vivre, il faut de la maturation, du temps... et un temps qui ne soit pas morcelé en heures réparties sur la semaine.

**« Parler à la première personne est un outil de formation indispensable pour faire émerger les différences et les divergences d'idées dans le groupe, mais aussi pour déconstruire les amalgames et les stéréotypes. »**

Il s'agit de pouvoir faire « culture commune » : de pouvoir créer des souvenirs partagés, propres au groupe, qui vont nourrir les échanges, favoriser les liens entre le « micro » de ce qui se vit dans la formation et le « macro » de ce qu'aborde la thématique de formation (ou ce qui se vit dans les lieux de pratiques des participant-e-s). Cette culture commune fait que certain-e-s vont revenir sur des échanges vécus

la veille, faire des liens, construire leur propre chaîne de compréhension du sujet abordé.

Chaque formation, même si elle a le même intitulé qu'une autre, même si elle est proposée dix fois dans l'année, aura une saveur, un vécu, une dynamique et une culture différents. Le groupe va forcément connoter cette culture commune: c'est chacun-e au sein du groupe, tant participant-e que formateur ou formatrice, qui la construit. Elle peut se bâtir autour de mots spécifiques, autour de moments particuliers vécus ensemble, autour d'émotions communes.

Dans le livre « *L'école réparatrice de destin* »<sup>2</sup>, Paul Le Bohec, instituteur, camarade de recherche pédagogique de Célestin Freinet, évoque l'importance de construire cette culture de classe qui permet à chaque individu de faire culture commune au sein d'un groupe. L'espace temporel de formation est bien plus court qu'une année scolaire, mais rire ensemble dans un moment de jeu (même quand la thématique de formation n'a rien à voir avec le jeu), chanter d'une même voix, manger ensemble le midi, se lamenter en chœur sur la météo... toutes ces activités, tous ces moments formels et informels, permettent de créer cette culture com-

mune et de pouvoir faire groupe dans l'échange et la construction d'un savoir commun.

Cette culture commune, comme l'évoque encore Paul Le Bohec, est l'œuvre de tous et toutes dans le groupe, elle rompt le rapport de domination trop souvent vécu hors de ce type de cadre. C'est une autre manière de prendre soin de chacun-e.

### Par l'observation

Une très grande part du travail des équipes aux CEMÉA est consacrée à l'observation du groupe et de chaque participant-e. Chaque formateur-formatrice pose ainsi en permanence un regard sur le groupe, ses dynamiques, ses inter-

actions, son fonctionnement y compris en dehors des temps d'activités organisées, afin de donner à l'équipe les informations nécessaires pour en prendre soin, pour proposer les activités et les rythmes les plus intéressants, les plus adéquats possibles.

L'observation des participant-e-s engage une indispensable notion de non-jugement. Repérer qu'un-e tel-le s'isole souvent, ne veut pas dire qu'on va lui coller l'étiquette du-de la « non

**« L'observation des participant-e-s engage une indispensable notion de non-jugement. »**

2/ Le Bohec Paul, « *L'école réparatrice de destin* », L'harmattan, 2007.

participatif-tive», du-de la « timide » ou de « l'asocial-e », mais qu'en équipe on va se poser la question de sa place au sein du groupe et de son vécu du dispositif. Cela nécessite de croiser les observations des différent-e-s membres de l'équipe, en faisant peut-être le constat que l'on n'a pas les mêmes questionnements, les mêmes inquiétudes ou les mêmes ressentis.

Le rôle de la formatrice et du formateur est donc de regarder et d'écouter... pas seulement de voir et d'entendre. Il s'agit de faire un petit pas de côté, de s'effacer pour se mettre à la disposition du groupe et de prendre conscience de toutes les projections, toutes les résonances personnelles qu'un comportement ou les attitudes d'un-e participant-e éveillent en soi, afin de les neutraliser. Le travail d'équipe est pour cela indispensable.

Chaque soir, l'équipe de formation prend du temps pour évaluer la journée et pour préparer les activités du lendemain, en fonction du vécu et des besoins du groupe et non d'une grille pré-formatée de la formation. Dans les formations en résidentiel, l'équipe se réunit au sein même du local de formation : elle ne s'isole pas du groupe, elle reste

visible et disponible pour tous et toutes. Un temps est aussi pris pour « faire le tour des participant-e-s », c'est-à-dire parler de chacun-e, sans exception. Pas uniquement celui ou celle que l'on estime en difficulté, pas seulement celle ou celui qui prend beaucoup de place dans le groupe : chaque participant-e est convoqué-e dans les discussions de l'équipe, y compris les plus discrets-discrètes. Il s'agit de croiser les observations et les ressentis, et de porter l'attention de l'équipe sur les personnes à éventuellement soutenir ou accompagner le lendemain.

**« L'observation n'est pas l'instrument de l'évaluation et de la classification ou déclassification des personnes entre elles, mais bien un outil qui permet l'attention à chacun-e et la bienveillance de tou-te-s. »**

Il y a dans cette démarche une intention pédagogique liée à l'éducation active. Regarder vraiment un groupe vivre, c'est avoir une attitude active dans la situa-

tion, c'est être sans cesse vigilant-e pour analyser au mieux ce qui est vu et entendu, pour capter tous les indices nécessaires à la manière de prendre soin de chacun-e.

Former en éducation active revient donc à instaurer un cercle vertueux où l'observation n'est pas l'instrument de l'évaluation et de la classification ou déclassification des personnes entre elles, mais bien un outil qui permet l'attention à chacun-e et la bienveillance de tou-te-s.



Cet outil de formation qu'est l'observation ne s'acquiert pas de manière livresque, mais en le vivant et en... l'observant mis en œuvre par d'autres. C'est la raison pour laquelle chaque parcours de formatrice-formateur aux CEMÉA débute par le « surnombre », c'est-à-dire faire partie intégrante d'une équipe, de la préparation à l'évaluation de l'action, sans pour autant prendre part à l'animation des activités. Cette posture « du formateur ou de la formatrice en formation » permet d'observer pleinement les autres membres de l'équipe : écouter la manière dont ils-elles donnent les consignes, animent les échanges, reformulent des propos... mais aussi regarder leur non-verbal, la manière dont elles-ils se déplacent dans le local pendant les activités en sous-groupes, leur façon d'animer un chant ou une ronde, etc.

La place de la parole dans les réunions de l'équipe est primordiale : pour s'approprier les pratiques, le formateur ou la formatrice (en surnombre ou pas) peut questionner le dispositif, les postures et les attitudes de autres, interroger les habitus pour en découvrir les raisons liées aux valeurs et aux objectifs de formation.

Laisser chacun-e faire son propre cheminement dans l'espace de formation, qu'il-elle soit participant-e ou formateur-formatrice, fait partie des principes même de l'éducation

active et permet à chacun-e d'être réellement acteur-actrice de ce qui est proposé.

### *Par des aspects institutionnels*

L'institution CEMÉA a pour intention de prendre soin des participant-e-s : directement via les dispositifs de formation, les méthodes, le cadre bienveillant mis en place, le regard posé sur l'apprenant-e, etc. et plus indirectement à travers le soutien et l'accompagnement des équipes de formation, pour que la bienveillance apportée aux formateurs et formatrices rejaille sur le public accueilli.

Cela commence bien en amont de la formation, par la manière de constituer les équipes, dans le souci que chacun-e y trouve sa place. Par exemple, pour que les nouvellement engagé-e-s ou les volontaires de fraîche date se sentent accompagné-e-s dans leur expérimentation des dispositifs pédagogiques, mais aussi que les plus chevronné-e-s puissent parfois être bousculé-e-s dans leurs habitudes ou leurs fonctionnements, apprenant ainsi constamment les un-e-s des autres. Au-delà des compétences liées à certaines thématiques de formation, la question de la composition des équipes peut également tenir compte des besoins et rythmes de travail de chacun-e, ainsi que des envies des

formatrices et formateurs de s'essayer à autre chose ou au contraire de rester dans une certaine zone de confort.

Une autre manière de prendre soin des équipes est de programmer les actions de formation plusieurs mois à l'avance (même si les changements de dernière minute sont inévitables) et de communiquer cette programmation rapidement, pour que chacun-e puisse se projeter et s'organiser, mais aussi pour pouvoir y réagir, demander des modifications ou des aménagements...

Cette attention présente dans la composition des équipes l'est aussi dans des aspects de « confort » pendant l'action. Par exemple, il n'est pas toujours facile en formation non-résidentielle d'évaluer et de préparer la journée du lendemain, avant de faire deux heures de route en voiture pour rentrer chez soi. L'équipe a donc la possibilité de loger dans un lieu proche de la formation et la recherche de logement sera faite à son intention par l'institution. L'objectif est de décharger au maximum les formateurs et formatrices des contingences matérielles liées à l'organisation de l'action: en leur proposant de réserver un logement, en prévoyant certains repas, en mettant à leur disposition de la documentation, du matériel ou un véhicule pour se rendre sur le lieu de formation...

Une autre attention est la prise en compte des temps de préparation et d'évaluation par l'institution. Comme nous l'évoquons depuis le début de ce texte, la considération portée au « prendre soin » des participant-e-s en formation est de tous les instants et demande dès lors beaucoup de temps: de la préparation en amont, de l'adaptation constante durant l'action et de l'énergie en aval où chaque formation nécessite un temps d'évaluation. L'action de formation se déploie donc bien au-delà des temps formels de présence des participant-e-s.

Cependant, pour beaucoup de pouvoirs subsidiaires, ces temps en amont et en aval de la formation ne sont pas valorisés ou valorisables financièrement. Comme si l'on pouvait proposer une action pédagogique de qualité sans préparation, sans travail d'équipe, sans évaluation ou réflexivité... Institutionnellement, les CEMÉA ont donc pris la décision de défendre l'importance de la préparation et de l'évaluation de l'action, en les prévoyant et valorisant systématiquement dans le temps de travail des équipes de formation.

## *Des principes, des valeurs, des intentions et surtout des actes*

Au-delà des grands principes de l'Éducation nouvelle qui guident toutes nos actions, « prendre soin en formation », c'est avant tout, pour les formateurs et formatrices des CEMÉA, avoir une attention à une foule de détails qui, pris isolément, peuvent passer pour accessoires, mais qui en réalité donnent corps à nos intentions pédagogiques.

Prendre soin du groupe et de chaque participant-e, cela signifie poser un cadre de formation réfléchi, clair, formalisé, auquel chacun-e pourra se référer.

Cela nécessite de proposer un accueil de qualité : (re)connaître chacun-e dans le groupe, penser les espaces, les horaires et les aménagements, prévoir le matériel, mais aussi prendre le temps de poser le cadre, d'écouter les questions, les craintes ou les résistances de début de formation.

Cela implique d'installer des repères et des rituels, suffisamment solides pour qu'ils fassent sens et servent de référence, sans pour autant être rigides, afin qu'ils puissent évoluer en fonction des besoins et de l'intérêt du groupe. Prendre soin du groupe et de chaque partici-

part-e, cela veut dire permettre que la parole émerge et circule, pour dire les choses qui se passent bien comme celles qui se passent mal. Encourager chacun-e à parler en son nom, à prendre conscience de ses ressentis, différents ou semblables de ceux des autres. Cela implique de créer la confiance : dans le cadre, dans le dispositif, dans l'équipe et en chacun-e des membres du groupe. C'est miser sur l'observation pour répondre aux besoins individuels et collectifs et pouvoir ajuster son action, dans un constant partage au sein de l'équipe, vigilante à ne pas projeter ses propres besoins ou craintes sur le groupe.

Pour l'institution, cela nécessite d'avoir une attention aux participant-e-s à travers toutes les valeurs qui sous-tendent l'action de terrain, mais cela implique aussi de soutenir les formateurs et formatrices, de mettre en place un cadre de travail qui leur permette d'être centré-e-s sur le bien-être des participant-e-s.

Prendre soin, ce sont des intentions qui obligent à s'impliquer dans des détails pour garantir un espace éducatif de tous les instants, par le collectif et au bénéfice des individus.

# Prendre soin en prison : une utopie bien-pensante ?

« Si tu coupes la langue qui a menti et la main qui a volé, tu seras, en quelques jours, maître d'un petit peuple de muets et de manchots ».

Fernand Deligny, « Graine de Crapule » (1960)

En Belgique, aujourd'hui, les prisons prennent-elles soin des individus qui leur sont confiés ? Et, plus généralement, est-il possible de prendre soin des individus, à partir du moment où l'on décide de les enfermer et de les couper de la société ? Au départ de ces deux questionnements, nous vous proposons de brosser un portrait du milieu carcéral belge, de ses enjeux, de ses écueils, jusqu'aux violences qu'il engendre. Nous détricoterons aussi le concept d'abolitionnisme : pénal (en lien avec la justice, les tribunaux) et carcéral (en lien avec les prisons). Nous évoquerons les alternatives à la prison, portées par de nombreuses personnes d'horizons divers, tout en restant circonspect-e-s sur la question. En effet, ces alternatives peuvent relever aussi bien d'une transformation de notre société, avec la fin des prisons, qu'à la diffusion et la prolongation des fonc-

tions carcérales, avec le bracelet électronique par exemple.

Pour ce faire, nous avons beaucoup lu et écouté, nous nous sommes documenté-e-s et, surtout, nous sommes allé-e-s à la rencontre de professionnel-le-s et militant-e-s proches du monde carcéral : des membres de la CLAC<sup>1</sup> (Collectif de Luites Anti-Carcérales), Juliette Moreau, avocate au Barreau de Bruxelles et membre de l'OIP (Observatoire International des Prisons) et Sam Badet, médecin de garde généraliste en prisons et maisons d'arrêt à Bruxelles.

## À quoi sert la prison ?

Nos sociétés et les rapports sociaux humains sont régis par des lois et des normes, dans le

**1/** Pour des raisons de sécurité en lien avec leur action militante, les membres de la CLAC ont préféré garder l'anonymat.

but de protéger le bien commun et la collectivité. Lorsque l'on enfreint ces lois, nous engageons notre responsabilité et pouvons en subir les conséquences prévues par ces mêmes lois.

Comme nous l'apprend Michel Foucault<sup>2</sup>, aux sociétés punitives liées à la torture, à la brutalité et à la démonstration de force, ont succédé nos sociétés dites de surveillance<sup>3</sup> et de contrôle. En ce sens, les époques moderne et post-moderne ont vu naître la prison comme lieu d'enfermement, conséquence de l'illégalisme<sup>4</sup>.

Les fonctions des prisons varient selon les époques et les sociétés, mais l'on peut y retrouver certaines constantes, telles que :

- Punir une personne reconnue coupable d'une faute d'une certaine gravité ;
- protéger la société des personnes dangereuses ;
- décourager les gens de commettre des actes interdits par la loi ;
- obliger le détenu ou la détenue à faire pénitence ;

- inciter le détenu ou la détenue à poursuivre des études ou une activité destinée à le-la réinsérer ou réhabiliter ;
- neutraliser les opposant-e-s politiques ;
- empêcher des prévenu-e-s de prendre la fuite ou de compromettre leur futur procès (on parlera alors de détention provisoire)<sup>5</sup>.

Selon l'approche que l'on privilégie, les prisons peuvent donc être vues comme des lieux de châtement ou des lieux de soin permettant à la société de réguler les actes jugés comme néfastes et accordant aux individus qui les commettent une opportunité de transformation personnelle, dans le but de ne plus commettre d'actes répréhensibles. Des lieux de réparation, donc.

**« Les prisons peuvent donc être vues comme des lieux de châtement ou des lieux de soin permettant à la société de réguler les actes jugés comme néfastes. »**

À ce sujet, Juliette Moreau nous dit : « *La prison a d'abord eu une visée punitive évidemment, mais ensuite, on a estimé que la peine devait aussi participer de la réinsertion des personnes dans la société. Maintenant, force est de constater que la mission de réinsertion des prisons ne fonctionne pas. Ne fut-ce qu'au*

**2/** Foucault Michel, « Surveiller Et Punir - Naissance de la prison », Gallimard, 1975, réédition 1993.

**3/** Foucault montre « pourquoi les prisons sont indispensables au fonctionnement de l'État, et comment elles impriment dans la société l'idée que, pour la protéger, il faille enfermer et punir. La notion de dangerosité, écrit-il, contribue à renforcer un sentiment d'insécurité, qui, à son tour, justifie une idéologie sécuritaire, laquelle ensuite, exacerbe la perception du danger. »

**4/** La notion d'illégalisme permet de dépasser l'approche légale et pénale de faits répréhensibles, pour les lier aux enjeux sociétaux et de pouvoir auxquels ils sont attachés. Ainsi, Foucault oppose illégalisme populaire à illégalisme bourgeois.

**5/** Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Prison>, consulté en février-avril 2021

*regard du taux de récidive<sup>6</sup>. Ce qui est logique, puisque la prison ne fait que désocialiser les personnes. Les éloignant ainsi d'une possible insertion dans la société. De manière générale, tout le monde est d'accord pour dire que les prisons, cela ne marche pas... On enferme uniquement pour la sécurité de la société, pour la sécurité du public. Ça n'a qu'un temps. Et ça n'a aucun sens. (...) Le politique fait constamment peur aux gens pour que l'opinion publique ait la conviction que les pauvres doivent être enfermés. Et ça rassure les gens de se dire que les pauvres sont enfermés... »*

La visée punitive de l'emprisonnement est donc un objet qui reste très porteur au niveau politique, parce que le grand public continue à penser qu'il faut incarcérer les gens pour être davantage en sécurité. Certain-e-s allant jusqu'à croire, naïvement ou non, que c'est une bonne chose pour les détenu-e-s eux-elles-mêmes d'être ainsi pris-es en charge.

Or, c'est loin d'être le cas, comme en témoigne Juliette Moreau, à travers les échos des différentes sources d'information de l'Observatoire International des Prisons: «*Il y a des médecins et des psychiatres en prison. Mais ils sont*

**« Le politique fait constamment peur aux gens pour que l'opinion publique ait la conviction que les pauvres doivent être enfermés. »**

*complètement surchargés et n'ont pas le temps de « soigner » tout le monde. Et on continue à enfermer des malades mentaux dans les prisons pour le moment en Belgique, alors que la Cour européenne des Droits de l'Homme a dit que ce n'était plus acceptable. Parce que la Cour européenne a constaté que les gens ne sont pas soignés, que la prison n'est pas un lieu où l'on arrive à soigner les gens. Il y a un service, qui s'appelle « service psycho-social », qui existe dans chaque prison, dans lequel il y a des assistants sociaux, des psychologues, etc. Le problème, c'est qu'ils sont censés avoir à la fois une mission d'aide et une mission d'expertise, mais qu'ils sont tellement surchargés qu'ils n'exercent plus que la mission d'expertise de contrôle. Ils sont d'ailleurs tellement surchargés, même en n'exerçant que cette mission-là, qu'ils ont énormément de retard et, du coup, quand ils doivent rendre des rapports pour des demandes de libération conditionnelle, il y a souvent des procédures de libération qui se trouvent freinées à cause de l'absence de rapports attendus. Donc, ces services psycho-sociaux pour l'instant ne font en fait que ralentir les solutions possibles pour les détenu-e-s. (...) Non, en fait, je ne vois pas comment une désocialisation et une déshu-*

**6/** 50 % d'après l'asbl Genepi Belgique (association d'éducation populaire): <https://genepibelgique.wixsite.com/genepi/qui-sommes-nous>

manisation pareille pourraient aider quelqu'un, en quoi que ce soit. »

Les observations de Sam Badet confirment ce témoignage: « Pourquoi je ne le vois pas comme un soin ? Parce que je ne pense pas que ces gens sont un danger pour la société. Je pense que le fonctionnement de la prison est basé sur le fait que la société crée des déviants, et ces déviants sont écartés de la société... ... Pour moi, le punitif de la prison, c'est comme si la tâche revenait aux déviants de se guérir eux-même par l'isolement. »

Michel Foucault, lui, questionne la prison même dans sa fonction de répression des illégalismes: « Est-ce que la machinerie pénale n'a pas pour fonction, plutôt que de viser à l'extinction des illégalismes, de viser au contraire à leur contrôle, à leur maintien dans un certain équilibre, qui serait économiquement utile et politiquement fécond ? »<sup>7</sup>

Actuellement, l'objet premier de la prison dans notre société serait donc de « maintenir l'ordre ». Mais de quel ordre s'agit-il et est-il bénéfique à toutes et tous ?

## Quelle est la réalité des prisons, aujourd'hui en Belgique ?

Juliette Moreau: « En prison, tous les rapports de force et de domination sont présents ! Il y a les rapports de force entre les agents et les directions, déjà. (...) Et puis, il y a les rapports de force entre les agents et les détenus. Tout lieu clos ne fait qu'exacerber les tensions déjà présentes dans la société. Tous ces démons humains de volonté de pouvoir, de pouvoir sur l'autre... Il a beaucoup de racisme, que ce soit entre détenus ou entre agents et détenus. Il y a des groupes, des clans, qui traduisent des besoins d'appartenance forts. Avec intimidations, violences, chantages, etc. L'enfermement ne suscite qu'une aggravation des problèmes. »

Sam Badet: « Certaines réactions de détenus peuvent être considérées comme violentes et mettre les agents en difficulté. Les mesures protectives prises par la direction peuvent alors être sévères et réduire de façon drastique certains droits des détenus. (...) C'est penser que la privation de liberté est aussi une privation de droit, alors que c'est faux. Par exemple, un détenu qui va délirer, qui va dire, dans une

**« L'objet premier de la prison dans notre société serait donc de « maintenir l'ordre ». Mais de quel ordre s'agit-il et est-il bénéfique à toutes et tous ? »**

7/ Foucault Michel, « Alternatives à la prison », p.24, Éditions Divergences, 2021.

*bouffée anxieuse, quelque chose qui pourrait être pris comme vexant pour l'agent, il va faire une « agression sur agent ». Même s'il l'a juste poussé ou s'il l'a juste engueulé. Et donc l'agent est victime et la direction met le détenu qui a fait ça au cachot. (...) Comme c'est « violence sur agent », ils le mettent le maximum de temps au cachot, c'est-à-dire neuf jours. Le cachot, c'est la prison de la prison. Les conditions sont rudes. Il fait super chaud ou alors super froid quand il n'y a pas de chauffage. Il ne fait jamais tempéré. Il fait humide. Ils sont isolés avec un contact humain restreint (...) Il y a deux portes blindées, ils ont un mini trou pour avoir un peu de lumière du jour. La lumière, c'est pas eux qui l'activent. La chasse d'eau, c'est pas eux qui l'activent. La bouteille d'eau, c'est pas eux qui la remplissent.»*

Des récits et témoignages que nous avons récoltés, les prisons apparaissent telles des loupes grossissantes des inégalités et des rapports de domination de notre société. Sachant qu'une part importante des détenu-e-s incarcéré-e-s aujourd'hui en Belgique le sont pour des délits mineurs et non des crimes, nous pouvons dès lors aisément remettre en question cette prétendue fonction de protection de la société par la mise à distance contrôlée des personnes dangereuses.

*Sam Badet fait le lien entre précarité, santé mentale et incarcération : « Ce que j'observe, c'est que la grande majorité des patients en prisons sont atteints de troubles mentaux au préalable. Et parfois, ils décompensent en prison. (...) Il y a énormément de personnes qui présentent des troubles à tendance psychotique. Le principal constat que j'ai fait en prison, c'est que les détenus et détenues sont très souvent les mêmes que les patients en psychiatrie et vice-versa. S'ils ont un peu de bol, ils vont en psychiatrie, s'ils en ont un peu moins, ils vont en prison... Et entre les deux, ils errent dans la rue, ils consomment à plein pot, ils sont souvent sans abri ou sans thunes. Et il y a un moment où ils font une connerie. Ou alors ils font plusieurs conneries accumulées... Beaucoup de détenus sont là parce qu'ils ont des amendes impayées. Amende sur amende, sur amende, sur amende... puis une connerie, le juge voit tout cela et, hop, en prison ! Je pense que 95 % à 99 % des prisonniers et prisonnières devraient recevoir des soins psychiatriques et une prise en charge sociale. J'insiste : pas une écoute psychologique, des soins psychiatriques.»*

*Juliette Moreau : « Je pense qu'il faudrait déjà sortir de prison, avec un accompagnement social et médical, toutes les personnes qui sont toxicomanes et celles qui souffrent d'une ma-*



l'adieu mentale. Ces gens n'ont aucune place en prison... Sortir de prison aussi toutes les personnes qui s'y trouvent pour cause de séjour illégal. Il y a plein de gens qui sont en prison en Belgique pour de simples vols à la tire, mais comme ils et elles sont en séjour illégal, on les emprisonne. Si on donnait un statut à ces gens, si on leur permettait de travailler, d'avoir une vie normale, cela réglerait déjà une bonne partie du problème. (...) Aujourd'hui, on est dans la dynamique inverse: on criminalise de plus en plus de comportements, alors qu'il faudrait au contraire décriminaliser toute une série de choses. »

Non seulement les détenu-e-s sont isolé-e-s du monde, mais les fonctionnements à l'œuvre font qu'elles sont également de plus en plus privé-e-s d'interactions humaines au sein même de la prison. Les activités entre prisonniers ou entre prisonnières sont limitées et contrôlées et, dans les prisons modernes, l'ordinateur individuel est en train de remplacer les conversations de la « promenade » ou des parloirs.

Juliette Moreau: « La situation des détenus et détenues dans les prisons en Belgique était déjà mauvaise avant la crise sanitaire de 2020.

Vraiment très mauvaise. Avec une surpopulation importante, avec pas mal de prisons qui sont insalubres... Mais à l'OIP, on ne focalise pas tellement sur le côté insalubre, car ce ne sont pas toujours dans les lieux insalubres que les détenus sont le plus mal traités. Pour nous, ce sont surtout les nouvelles prisons et le partenariat public-privé, avec tous leurs systèmes très sécurisés, qui posent un gros souci. Cela fait que les détenus sont encore moins en contact avec les autres. Aujourd'hui, dans certaines prisons, ils ont une sorte d'ordinateur dans leur cellule, avec bien entendu un accès limité à certaines choses... Mais cela fait qu'il y a moins d'échanges entre humains, moins de vrais contacts. »

**« On criminalise de plus en plus de comportements, alors qu'il faudrait au contraire décriminaliser toute une série de choses. »**

Sam Badet: « Il y a peut-être une heure ou deux de préau par jour, donc ils peuvent être dans la cour. Le reste du temps, ils sont dans leur cellule. Qui fait largement 6 mètres carré. C'est délabré. Il y a une douche à l'extérieur, une toilette, un lavabo. Ce n'est pas une cellule aménagée pour vivre sur du moyen ou du long terme. Donc, concrètement ils ne foutent rien. Ils ont parfois une TV s'ils la demandent, s'ils la payent: ce n'est pas le cas de tous. Quand je rentre dans la cellule, ils sont toujours dans

*leur lit. Ils ne lisent pas, ils n'ont pas droit au téléphone portable. »*

La CLAC : *« La technologie permet certaines choses, mais au final, il y a de moins en moins de contact physique. C'est tout ce truc des nouvelles prisons : pas de barreau mais du plexiglas. Cela veut dire que tu ne sens même plus l'air extérieur. Les caméras t'ouvrent les portes quand tu circules : tu ne vois même plus un maton. Ce sont des choses dont les détenus parlent, qui sont assez dures. Même s'il y a plus de confort. Il n'y a pas de rats, mais un mur bien isolé fait que tu ne sais plus parler avec ton codétenu. Oui, il y a des témoignages de gens qui deviennent dingues. Le maton, c'est celui qui t'enferme, mais ça reste quand même un contact, un humain à qui tu parles. »*

De nombreuses associations se sont réunies autour de la question de l'emprisonnement et travaillent avec les détenu-e-s sur le terrain : associations de santé sexuelle, soutiens de pairs, projets culturels, cours d'alphabétisation, etc. Ces associations sont nécessaires et fournissent un travail de qualité, dans des situations complexes et des rapports pas toujours évidents avec les directions et les agent-e-s. En

**« C'est tout ce truc des nouvelles prisons : pas de barreau mais du plexiglas. Cela veut dire que tu ne sens même plus l'air extérieur. »**

plus des difficultés, croissantes ces dernières années, pour se faire accepter par les autorités pénitentiaires, les efforts et la volonté de ces personnes (enseignant-e-s, bénévoles, artistes...) sont confrontées à la dureté de la réalité carcérale. À l'intérieur de la prison, l'enjeu est tout autre que d'envisager le soin ou même la réinsertion. Par exemple, il est nécessaire et courant, pour les prisonnières et prisonniers, de devoir travailler afin de pouvoir se payer le minimum vital sur place. En prison, pouvoir avoir un salaire, même dérisoire, c'est souvent une question de survie.

Juliette Moreau : *« Il y a en Belgique de plus en plus de prisons qui fonctionnent dans un partenariat public-privé. L'État n'a plus assez d'argent que pour continuer à construire toujours de nouvelles prisons, pour gérer ces structures, gérer certains pans de l'organisation (le téléphone, l'accès à internet, etc.) et dès lors il délègue tout ou partie de ces prisons à du privé. Par exemple, GS4, qui est une société spécialisée dans la sécurité et qui maintenant s'occupe d'une partie des établissements pénitentiaires. Pour un prix très élevé. Ce qui fait que cela met la corde au cou à l'État belge, qui s'engage dans des frais énormes avec ces partenariats privés. Cela a pour consé-*

quence de provoquer une forme d'inflation carcérale (...): il faut de plus en plus de détenus, de plus en plus de prisons... pour rentabiliser le système. Le capitalisme carcéral, c'est un phénomène qu'on observait déjà depuis un bon bout de temps aux États-Unis et qui arrive maintenant complètement chez nous, avec les gens qui se mettent la corde au cou. Parce que tous les « services » que l'on peut avoir en prison (du téléphone jusqu'à la cantine) deviennent de plus en plus chers et que cela met une pression de plus en plus insupportable sur les détenus, mais aussi sur leurs familles. Puisqu'en général, ce ne sont pas les détenus qui paient : ils n'ont pas les moyens... Ce sont les familles qui doivent suppléer aux besoins, parfois les plus élémentaires, de leurs proches détenus. »

La CLAC: « Le jour où la prison va être totalement privatisée, à quoi ça sert encore pour la population civile de s'en mêler? Si tu privatises tout, tu vas voter pour quoi alors? (...) Plus tu privatises les prisons, plus on va faire comprendre à la population que ce n'est pas son affaire: c'est l'affaire des entreprises privées. Peut-être que cela arrange certains que les gens s'en mêlent de moins en moins. Plus tu privatises, moins la population a d'emprise sur la prison. »

**« L'éducation, c'est accessoire à la prison. »**

Dans cette privatisation croissante des services et des soins aux détenu-e-s, la fonction éducative de la prison est secondaire et relayée à l'arrière-plan. Comme nous l'expliquent les membres du collectif La CLAC: « Il n'y a pas un plan global pour instaurer l'éducation dans les prisons. Il y a une autorisation globale. Cela veut dire que l'on permet à des services externes de venir, mais il n'y pas d'associations qui vont agir partout en prison. C'est un truc aussi intéressant à comprendre dans la vision globale: l'éducation, c'est accessoire à la prison. »

Le travail éducatif en prison pose la question du compromis, car les conditions d'accès y sont strictes. Il s'agit bien souvent de faire preuve d'inventivité et d'adaptation. Les membres de la CLAC ont choisi de ne pas y entrer: « C'est vraiment nécessaire qu'un organisme, un collectif de personnes qui s'intéressent à la prison, n'aille pas en prison. Sinon cela veut dire que tout le monde est soumis aux directions. On ne dit pas que toutes les personnes qui vont en prison ont d'office vendu leur âme: il y a des personnes qui font des choses vraiment bien et qui sont assez créatives en allant en prison. Et qui arrivent à contrer les injonctions auxquelles elles sont soumises. »

La question de l'éducation mise en lien avec les inégalités sociales révèle les injustices de notre système. À ce titre, pour Juliette Moreau: « *Le problème se situe tellement en amont de la prison que je ne vois pas ce qui pourrait être amélioré en ne travaillant « que » sur les conditions d'incarcération. Le problème est tellement dans les inégalités sociales, économiques, culturelles, qui font que les gens arrivent déjà en prison avec des difficultés. Avec une colère aussi, parce qu'ils ne peuvent pas toujours comprendre ou accepter. Avec un tel manque de soin en amont, de considération, d'éducation... »*

### **Éducation, éducation, éducation !**

Décentrons-nous de la société et de ces modes de fonctionnements pour nous pencher sur le système éducatif. En matière d'apprentissages, il est ainsi intéressant de distinguer la **punition** de la **sanction**.

« *Les punitions constituent un recours très tentant, car elles ont fait partie intégrante de l'éducation que nous avons reçue. Elles apparaissent comme un des droits évidents dont l'adulte dispose pour se faire respecter et obéir.* »<sup>8</sup> – Gisèle de Failly

Aux origines du mot « punir », il y a la notion de peine. Punir, c'est en effet frapper quelqu'un d'une peine pour avoir commis une faute<sup>9</sup>. La punition n'est donc pas forcément proportionnelle au degré de gravité de la transgression et elle peut même ne pas être en lien avec celle-ci. Comme priver un enfant de dessert parce qu'il a été « insolent », faire copier 500 fois une phrase à l'élève qui n'a pas fait son devoir ou lui faire ramasser les déchets dans la cour. La punition n'a donc aucune visée éducative ou réparatrice.

« *La punition est un acte commis par les tenant-e-s du cadre dans le but de dissuader les potentiel-le-s coupables de futures transgressions aux règles de ce cadre. Elle exprime un rapport de force entre la peur de la violence qu'elle inflige et le désir ou besoin de transgresser d'un individu. Avec ou sans transgression, la punition est un appareil dissuasif n'ayant jamais pour intention de réparer les dommages occasionnés par une transgression commise. La punition s'inscrit pleinement dans des rapports hiérarchiques entre les personnes : entre celles capables de l'infliger et celles incapables de la contourner* ».<sup>10</sup>

La punition n'est pas juste: c'est un acte qui vise à être douloureux et à dissuader, par le trauma infligé, celle ou celui qui a commis la

**8/** De Failly Gisèle, « Les punitions », extrait de « *Le moniteur, la monitrice* », Éditions du Scarabée, 1955 (nombreuses rééditions).

**9/** Étymologie du mot « punir » : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/punir>

**10/** Aviv & Thomas, « *La posture éducative - Punition, sanction, autorité et cadre* », association Second Souffle, 2018.

transgression de recommencer. La punition n'explique pas, ne conscientise pas, ne répare pas : elle fait mal, elle fait craindre.

« Les punitions ne changeront jamais la brutalité en douceur ni la paresse en activité. Elles donneront aux enfants le sentiment de leur faiblesse devant notre puissance, qui se traduira par une résignation ou une révolte aussi dangereuses l'une que l'autre. »<sup>11</sup>

Comme l'explique encore Gisèle de Failly, la punition qui, une première fois, aura peut-être « aidé » l'animateur-l'animatrice (ou l'enseignant-e, le parent...) à asseoir son autorité, s'usera vite. La punition devient alors une routine, une habitude qui n'aura plus d'effet. Le risque étant pour l'adulte de devoir en augmenter l'injustice et la violence pour continuer à se faire respecter. Ou plutôt craindre.

« Si aujourd'hui tu donnes une gifle, demain, puisque la gifle aura été sans effet, il te faudra donner un coup de poing, après-demain un coup de matraque, puis installer une chambre des supplices. Tu crois que j'exagère ? Et pourtant combien de maisons de rééducation s'ornaient de cellules d'isolement aussi incon-

fortables que possible où l'on jetait l'enfant puni en le privant de nourriture. Pendant qu'il était là-dedans, il fichait la paix au personnel, en attendant la mort. Ou le comble de l'adaptation sociale. »<sup>12</sup>

À l'inverse, la sanction a comme premières intentions de protéger la ou les victime(s), de responsabiliser l'auteur-e de la transgression et, si possible, d'envisager une réparation.

- > La sanction *comprend*,  
là où la punition *condamne*.
- > La sanction *répare*,  
là où la punition *réprime*.
- > La sanction *éduque*,  
là où la punition *soumet*.<sup>13</sup>

La sanction est l'outil de l'équipe pédagogique qui lui permettra de maintenir son autorité tout en garantissant le cadre. Les sanctions sont là pour participer à la protection des limites défensives, tout en laissant un cadre de liberté individuelle le plus élevé possible. Ainsi, lorsque le système n'arrive pas à trouver de sanction, il se voit dans l'obligation de changer son cadre. Ce cadre aura la souplesse que lui permettent le collectif ainsi que ses outils d'organisation.

« Lorsqu'une faute peut être réparée : remplacement d'un objet brisé, nettoyage d'un par-

**« La punition n'explique pas, ne conscientise pas, ne répare pas : elle fait mal, elle fait craindre. »**

**11 /** De Failly Gisèle, « Les punitions », extrait de « Le moniteur, la monitrice », Éditions du Scarabée, 1955.

**12 /** Deligny Fernand, « Graine de crapule », Éditions du Scarabée, réédition 2004.

**13 /** Aviv & Thomas, « La posture éducative - Punition, sanction, autorité et cadre », association Second Souffle, 2018.

*quet sali, rangement d'une pièce en désordre, excuses à un camarade insulté, etc., cette réparation doit être présentée non comme une humiliation, mais comme une conséquence logique et doit être exigée. Il ne s'agit plus, à proprement parler, d'une punition, mais plutôt de la juste réparation d'un méfait qui permet à l'enfant de prendre conscience de sa responsabilité.»<sup>14</sup>*

L'adulte qui sanctionne envisage avant toute chose la transgression commise, en distinguant l'acte de son auteur-e et en misant sur les capacités de l'enfant à évoluer, à se transformer. Une fois la démarche de la sanction achevée, l'enfant retrouve la même place qu'avant sa transgression, le même statut que n'importe quel autre membre du groupe, bénéficiant à nouveau des avantages du cadre collectif.

Extrapolons les exigences posées sur une équipe éducative, à travers cette simple distinction punition-sanction, aux fonctionnements de notre société. Notre système judiciaire est-il juste? Vise-t-il la réparation face à la transgression ou plutôt la « peine » à infliger à son auteur-e ?

**« L'adulte qui sanctionne envisage avant toute chose la transgression commise, en distinguant l'acte de son auteur-e et en misant sur les capacités de l'enfant à évoluer, à se transformer. »**

*« Le système pénal est un système de punition dont l'intention est d'infliger de la peine. L'idée principale du système pénal est la vengeance. Par le passé, les peines n'étaient pas échelonnées en fonction de la gravité de la transgression. Ainsi, on pouvait être puni de mort pour meurtre aussi bien que pour un vol de fruits dans un jardin. Ce n'est que beaucoup plus tard que vint l'idée de peines proportionnelles, nous emmenant aujourd'hui à un système de peines dites échelonnées en fonction de la gravité du crime ou du délit. »<sup>15</sup>*

Échelonnement tout-à-fait relatif et qui peut être questionné, au regard des témoignages et des vécus de terrain que nous avons recueillis. Et il en va de même de la prise en considéra-

tion des victimes.

Juliette Moreau: *« La question du soutien aux victimes est complexe. À l'OIP, nous avons suivi le travail de Gwenola Ricordeau<sup>16</sup> sur cette question. Elle est convaincue que la prison et l'incarcération n'ont aucun sens et que cela ne fait pas du bien aux femmes victimes de violences. Moi, je le vois, je le vis dans mon métier aussi. (...) Les victimes n'ont pas de réelle place dans la procédure judiciaire, dans le pro-*

**14 /** De Faily Gisèle, « Les punitions », extrait de « Le moniteur, la monitrice », Éditions du Scarabée, 1955.

**15 /** Aviv & Thomas, « La posture éducative - Punition, sanction, autorité et cadre », association Second Souffle, 2018.

**16 /** Autrice féministe et abolitionniste de « Pour elles toutes, femmes contre la prison », Montréal, Lux Éditions, 2019.

*cès. Elles n'ont pas vraiment leur mot à dire... Obtenir une réparation financière, que leur conjoint ne saura pas payer, cela ne les aide pas. Obtenir l'incarcération de leur agresseur, en vivant dans la crainte de la fin de la peine et de la sortie de prison, cela ne les aide pas non plus. Ce qu'il faudrait vraiment, c'est que ces victimes soient écoutées, encadrées, accompagnées et reconnues... tant par leurs pairs, que par le système, mais aussi par l'auteur. Il y a des tas d'autres solutions qui pourraient faire que ces victimes de violence se reconstruisent. Les femmes victimes de violence, aujourd'hui, de mon expérience, ne sont pas du tout rassurées par le système judiciaire tel qu'il fonctionne. Quand l'agresseur sort de prison, si rien (et c'est souvent le cas) n'a été mis en place, la peur reparaît et la violence revient souvent aussi. (...) Aujourd'hui, les victimes se sentent complètement oubliées dans la procédure. Le système pénal actuel ne permet pas leur prise en compte, ni la réparation et certainement pas un apaisement.»*

Notre système judiciaire penche donc davantage du côté de la punition que du côté de la sanction. Avec, au bout du chemin, la mise à l'écart du groupe: l'emprisonnement. De la même manière qu'il est plus simple pour un-e enseignant-e de renvoyer l'élève qui perturbe, de l'exclure de la classe ou de l'école, plutôt que

de réfléchir au cadre posé et aux sanctions-réparations qu'il ou elle pourrait effectuer pour évoluer et trouver sa place.

Pour une équipe éducative, l'exclusion est vue par beaucoup comme un échec: on se débarrasse du problème, on le refile à d'autres... Souvent d'ailleurs en faisant poser toute la responsabilité de cet échec sur l'individu, sans remettre en question le système. Dans notre société, ces logiques de relégation et d'exclusion que l'on reproche – à juste titre – aux équipes éducatives sont les fondements mêmes de notre système judiciaire. Sans que cela pose problème à la majorité de la population.

Sam Badet: «*La prison est le summum de l'échec de l'État. Je ne vois pas en quoi ça participe à une meilleure société. Je n'arrive pas à le voir.*»

### ***Est-il possible de se passer de la prison ?***

«*Je crois qu'il peut être démontré que la loi fabrique dix criminels là où elle en dissuade un seul.*» - Voltairine de Cleyre, «*D'espoir et de raison. Écrits d'une insoumise*» (2008).

Juliette Moreau : « Dans les statuts de l'OIP, on a inscrit l'abolitionnisme comme une finalité inévitable, parce que, pour nous, la réforme du système pénal n'est pas possible. Rester dans le système pénal, c'est partir d'un postulat qui est injuste. Il faut donc l'abolir. On estime qu'il y a d'autres manières de travailler, de traiter des situations problématiques qu'en enfermant les gens... et en les punissant, de manière plus large. Parce que ce n'est pas uniquement le système carcéral, c'est tout le système pénal qu'il nous semble devoir être aboli. »

« Nous ne pouvons pas compter dans la machine étatique et judiciaire pour assurer une protection, nous pouvons agir et penser le monde de demain »<sup>17</sup>: quelles solutions proposer en dehors d'un système pénal qui exclut et qui détruit ?

Pour Gwenola Ricordeau, l'abolitionnisme est par nature inachevé, il est un terrain d'expérimentation et fait appel à notre créativité et notre imaginaire. Ce que confirme Juliette Moreau : « À l'OIP, nous refusons de donner des réponses toutes faites. Il n'y en a pas. Dans la loi, il faudrait qu'on réfléchisse à chaque fait qu'on estime infractionnel pour envisager la réponse la plus adaptée. Envisager quel serait l'accompagnement idéal pour telle ou telle personne selon tel ou tel fait reproché. Par exemple, pour

une personne qui commet un délit de vente de stupéfiants, qu'est-ce qu'on peut faire... Ou pour quelqu'un qui commet des faits de violence, des coups et blessures par exemple, quelle serait la stratégie la plus efficace et la plus globale pour que cela ne se reproduise plus, etc. Il existe plein de pistes, dans la médiation, dans les groupes de parole, dans la thérapie, dans la formation... qui fonctionnent vraiment très bien. Le problème, c'est qu'en Belgique, tout ce qui concerne la médiation, la transaction, etc. est toujours annexé à la peine principale, qui est une peine d'enfermement. Alors que cela devrait être la réponse à part entière à l'infraction commise. »

Dans la marge, différents systèmes sont déjà expérimentés, comme en témoignent les membres de La CLAC : « Pour nous, il faut sortir de la logique de « Si tu as fait un acte en dehors du cadre légal, toute la société, représentée par le procureur, va décider de te punir ». Ce système n'a aucune considération de l'acte, des victimes potentielles. Il y a aussi plein de personnes qui sont en prison sans avoir fait de mal à personne, directement. Il est aussi important de reconnaître l'autre côté, pas uniquement la personne qui a commis l'acte, mais également la personne qui l'a subi. De centrer la justice sur cette personne-là. Nous essayons de réfléchir à ça, même juste entre nous, dans nos modes de

**17 /** Vergès Françoise, « Une théorie féministe de la violence. Pour une politique antiraciste de la protection », p. 148, La Fabrique, 2021.



*fonctionnement interpersonnels et de groupe. (...) Si nous ne voulons pas de prison, ça ne veut pas dire qu'il n'y aura plus de violence. Ça aussi, c'est une image qui est forte: «Tu es bisounours, tu crois qu'il ne va rien se passer». L'idée, c'est quand même de faire quelque chose, mais qui n'est pas une punition abstraite, qui est une prise en considération des besoins de la victime.»*

Les nombreuses critiques du système carcéral, formulées depuis longtemps<sup>18</sup>, n'ont pas encore suffi à proposer un autre modèle de société et de justice. En Belgique, la tendance actuelle s'oriente même vers la construction de maxi-prisons, dans un modèle de partenariat public-privé. Le projet de la maxi-prison de Haren (région bruxelloise) a pourtant soulevé une forte mobilisation sociale, dite «du Kelbeek libre». Une des alternatives amenée par cette mobilisation fut notamment le projet de construction d'une ferme urbaine, sociale et éducative, en lieu et place de la prison. Cette proposition audacieuse s'inscrivait pleinement dans la pensée abolitionniste, revendiquant la fin de la prison et un autre système de justice, telle que défendue par Angela Davis, militante communiste, pacifiste et féministe, professeure de philosophie et écrivaine américaine<sup>19</sup>.

Comme dit précédemment, la notion d'alternative est toutefois à prendre avec circonspection, car l'histoire de l'enfermement se nourrit de la question des alternatives, parfois même pour enfermer davantage en augmentant le filet pénal, c'est-à-dire le nombre de personnes concernées par des lois aboutissant à une peine de prison. Pour Michel Foucault, il s'agirait de «*repenser toute l'économie du punissable dans nos sociétés*». Repenser, c'est remettre en cause le système pénal, judiciaire et carcéral, voire la société dans son ensemble. Il s'agirait d'inverser la pensée «*des sanctions plus fortes pour moins de criminalité*<sup>20</sup>» pour proposer un autre paradigme, celui de la justice réparatrice, dans lequel la personne victime est centrale et le rôle de la personne coupable porte plus sur sa responsabilisation que sur sa condamnation.

### **Un futur inachevé...**

Pour beaucoup, le rôle de la prison est de protéger les honnêtes citoyens et citoyennes de la violence. Une partie de l'opinion publique considère que la punition est trop clémente («*la prison, c'est l'hôtel*»). Une autre partie de l'opinion publique, un peu plus progressiste

**18 /** Notamment par Angela Davis dans son livre «*La prison est-elle obsolète?*» en 2003, ou, plus tôt encore, par Michel Foucault dans les années '70.

**19 /** Davis Angela, «*Are Prisons Obsolete?*», New-York, Seven Stories Press, traduit en français, 2003.

**20 /** *Stratégie inopérante par ailleurs, car la criminalité n'est pas le fruit d'un calcul rationnel, mais au croisement de causes multifactorielles.*

et réformiste, soutient le bienfait de la prison, mais souhaite la transformer. La justice restaurative vient proposer un autre discours, celui d'un monde sans prison, où la protection et la justice seraient pensées différemment. Cette vision défend un modèle de redistribution des richesses plus efficace, afin de pouvoir réinvestir dans l'éducation, le soin, la santé, la justice. Ce système, aux contours divers, propose de mettre l'accent sur la victime et sur la réparation, plutôt que sur la punition de l'auteur-e des faits reprochés.

Gwenola Ricordeau explique : « *Alors que la justice réparatrice implique surtout le dédommagement et des formes de compensations, la justice restaurative insiste sur la restauration des liens sociaux et la résolution d'un conflit ou d'un problème.* »<sup>21</sup> De nos jours, on parle plutôt de justice transformative : qui insiste sur la dimension collective du processus de résolution de situation et sur le changement de cadre structurel qui amène à cette situation. La justice transformative demande un engagement à long terme, elle n'offre pas de solution rapide et fait appel à notre créativité. Un futur inachevé, qu'il nous reste à expérimenter et à créer. Et qui fait écho aux valeurs des CEMÉA : « Agir dans l'éducation, transformer la société. »

Nous nous sommes efforcé-e-s de montrer dans cet article que la prison ne participe pas à une politique du paisible, mais s'inscrit dans un régime de continuum des violences systémiques et symboliques. Nous avons tenté de démontrer comment une société autocritique et responsable pourrait envisager autrement l'autorité et son exercice. Pour reprendre les mots de Bryan Stevenson, dans le documentaire « Le 13<sup>e</sup> »<sup>22</sup> : « *Si nous nous demandons comment nos ancêtres ont pu supporter la ségrégation, l'esclavage, la colonisation, nous pouvons nous dire que la prison s'inscrit dans la continuité de cette histoire et que nous l'acceptons.* »

Sam Badet : « *Pour prendre soin, je pense que si on arrivait à réguler la société différemment, on n'aurait pas besoin de la prison. J'espère qu'au siècle prochain, nous n'aurons plus besoin de la prison pour avoir une société équilibrée. Et je ne pense pas que la prison participe à l'équilibre de la société. Je pense juste qu'on ne sait pas faire autrement pour l'instant. Et c'est désastreux...* »

**21 /** Ricordeau Gwenola, « *Pour elles toutes, femmes contre la prison* », p.189, Lux Éditions, coll. « Lettres libres », 2019.

**22 /** « *Le 13<sup>e</sup>* », réalisé par Ava DuVernay, États-Unis, 2016.

## Sources :

### PUBLICATIONS, OUVRAGES :

**Collectif Vrij Keelbeek libre**, « Ni prison, ni béton - Contre la maxi-prison de Bruxelles et son monde », <http://niprisonnibetonlelivre.be>, 2019

**Davis Angela**, « Are Prisons Obsolete? », New-York, Seven Stories Press, traduit en français, 2003

**De Faily Gisèle**, « Le moniteur, la monitrice », Éditions du Scarabée, 1955 (nombreuses rééditions)

**Deligny Fernand**, « Graine de crapule », Éditions du Scarabée, réédition 2004

**Foucault Michel**, « Alternatives à la prison », Éditions Divergences, 2021

**Foucault Michel**, « Surveiller Et Punir - Naissance de la prison », Gallimard, 1975, réédition 1993

**Foucault Michel**, « La société punitive » (1972-1973), EHESS, Gallimard, Le Seuil, coll. « Hautes études », 2013

**Genepi Belgique asbl**, « La brèche », journal bi-annuel, 3 numéros parus en 2021, disponibles sur <https://genepibelgique.wixsite.com/genepi/la-breche>

**Ricordeau Gwenola**, « Pour elles toutes, femmes contre la prison », Montréal, Lux Éditions, coll. « Lettres libres », 2019

**Vergès Françoise**, « Une théorie féministe de la violence. Pour une politique antiraciste de la protection », La Fabrique, 2021

### ARTICLES EN LIGNE :

**Aviv & Thomas**, « La posture éducative - Punition, sanction, autorité et cadre », association Second Souffle, 2018 <https://www.secondsouffle.me/2018/08/la-posture-educative>

**Ducré Léa & Hemmerich Margot**, « Il y a le procès, la condamnation... et puis plus rien », Le Monde diplomatique, 2016 <https://www.monde-diplomatique.fr/2016/12/DUCRE/56903>

**Lancelevée Camille**, « Quand la prison prend soin : enquête sur les pratiques professionnelles de santé mentale en milieu carcéral en France et en Allemagne », Cairn Info, 2017 <https://www.cairn.info/revue-regards-2017-1-page-245.html>

**Mary Philippe**, « Pénalité et gestion des risques : vers une justice « actuarielle » en Europe? » Cairn Info, 2001, <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2001-1-page-33.html>

**Blog de Luk Vervaeet**, ancien enseignant en prison, <http://lukvervaeet.blogspot.com/>

### FILMS, DOCUMENTAIRES, SÉRIES :

« Le 13<sup>e</sup> », réalisé par **Ava DuVernay**, avec **Michelle Alexander, Angela Davis, Michael Hough**, États-Unis, documentaire, 2016

« Girls Incarcerated: Young and Locked Up » (Jeunes filles en prison), États-Unis, **série documentaire, Netflix**, 2018 et 2019 (deux saisons)

« Des hommes », réalisé par **Alice Odiot et Jean-Robert Viallet**, Marseille, documentaire, 2020

# De la nécessité de prendre soin des pouvoirs publics et des institutions pour faire société

« Soigner les malades sans soigner l'hôpital, c'est de la folie. »<sup>1</sup>

Jean Oury

Dans la société du primat à l'individu, du développement personnel et de la réussite par la compétition, la tendance est d'oublier ou de minimiser l'environnement dans lequel chacun-e s'inscrit et qui, en réalité, le-la dépasse. Nous proposons ici, dans une perspective démocratique et de participation à la vie de la cité, de situer les individus dans des relations dynamiques avec les institutions et la société, de sortir du prisme du « tout à l'individu » centré sur des capacités singulières pour inscrire les citoyen-ne-s dans leur environnement et dans le champ politique.

## Renforcer les pouvoirs publics

Il est un fait que nous vivons dans une société organisée, ayant développé au fil du temps nombre de structures qui permettent de *faire société*. Un contrat social s'est établi en acceptant de perdre une partie de nos libertés individuelles pour s'en remettre à la force publique, pour peu que cette dernière nous garantisse l'exercice de nos droits, nous protège et nous permette de vivre. Un renoncement à une part de « pouvoir » qui se retrouve dans les mains de l'État. Malgré certains rapports de force entre l'État et les citoyen-ne-s, l'appellation « pouvoirs publics » confie bien, in fine, du pouvoir au peuple par l'intermédiaire des institutions.

**1/** Il a été rappelé, mais sans doute pas assez fort, que ce qui soigne ce n'est pas l'institution, mais l'institutionnalisation, c'est-à-dire le processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution. Il semble (alors) que la désinstitutionnalisation (des révolutionnaires) et l'institutionnalisation (des institutionnalistes) ne soient pas très éloignées en tant que processus politico-thérapeutique (...). [Extrait de « Institutions : de quoi parlons-nous ? » Fernand Oury (1980), Texte reproduit dans la revue « Institutions » (Revue de psychothérapie institutionnelle), n° 34, mars 2004]

Les pouvoirs publics disposent donc, par délégation, de l'importante responsabilité de garantir l'intérêt commun. Pour ce faire, il importe que ceux-ci soient solides parce que régulièrement en proie aux conflits inhérents aux intérêts particuliers qui se confrontent, en phase avec les évolutions de la société (et l'écoute donc de celle-ci), de manière à pouvoir tenir un cadre assurant une vie (heureuse) pour chacun-e<sup>2</sup>.

Considérant les pouvoirs publics comme une délégation de pouvoir émanant du peuple, le discours consistant à l'envisager exclusivement comme un coût pour un service « technique » est malhonnête sur le plan intellectuel. Il s'agit bien d'une question sociétale essentielle que de décider ce que l'on confie à la force publique, non pas au titre d'exécution de services, mais bien au titre de garantie de l'intérêt commun!

Le détricotage structurel des pouvoirs publics qui est à l'œuvre depuis certainement 40 ans, privilégiant les logiques de marché, les fonctionnements standardisés et industriels mondialisés échappant à tout contrôle, la marchandisation de pans entiers des pouvoirs publics (prisons, enseignement, santé...),

constitue une attaque en règle visant à amoindrir le bien commun au profit des intérêts particuliers. L'État social s'est progressivement drapé de l'adjectif « actif », positif a priori sur le plan sémantique, mais aboutissant à des exigences de rentabilité comparables aux industries et, ce faisant, à appliquer leurs recettes...

Au fil du temps, les administrations publiques se sont vidées, le profil des personnes s'est largement transformé et technocratisé, les tâches se sont découpées... si bien qu'il est aujourd'hui compliqué d'avoir en face de soi quelqu'un-e qui parle couramment la même langue et comprenne les réalités des territoires administrés. Oui à la diversité des profils, à la professionnalisation, mais à condition

de l'ancrer dans une réalité effective et éprouvée, dans une culture sectorielle qui ne s'improvise pas tant elle est le fruit d'une histoire et d'une culture qu'il faut pouvoir appréhender. Traiter de santé ou de pédagogie, dans une institution de proximité ou sur le plan régional, cela n'a parfois pas grand-chose à voir, ni dans les pratiques, ni dans les objectifs...

Et bien que les administrations publiques administrent pendant que les élu-e-s gouvernent,

**« Les pouvoirs publics disposent donc, par délégation, de l'importante responsabilité de garantir l'intérêt commun. »**

**2/** Pointons les cotisations sociales comme un outil exemplaire de protection et de redistribution des richesses.

celles qui détiennent l'histoire et soutiennent la continuité du service public, ce sont bel et bien les administrations. C'est une fonction qu'il faut leur reconnaître, entretenir et préserver, soulignant que les administrations font lien dans cet exercice.

### ***Légitimer les institutions comme actrices de la société***

Pour notre propos, nous nommerons « institutions » les entités juridiques dotées de la personnalité morale, situées dans le champ non-marchand au sens où elles participent de politiques publiques et ne se situent pas strictement dans le champ économique et/ou commercial.

En considérant ces institutions tant dans leur versant d'établissement, de lieu physique et structuré que dans leur versant expérientiel, d'espace-temps vivant. Parce que les institutions, ce ne sont pas que des lieux, mais aussi « ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment : définition des lieux et moments pour... (emploi du temps), des fonctions (métiers), des rôles (présidence, secrétariat), des statuts de chacun-e

selon ses possibilités actuelles (niveaux scolaires, comportement). Les rituels, les réunions diverses qui en assurent l'efficacité (maîtres mots, etc.) sont aussi des institutions<sup>3</sup>. On comprend donc bien que se joue, dans ces institutions concomitantes, nombre de choses qui écrivent l'histoire et font culture.

En contact régulier avec les pouvoirs publics (parce que agréées, mandatées, contrôlées... par ces derniers), ces institutions constituent un lien fort entre les terrains et ses pratiques et la gouvernance et sa régulation publique.

Tantôt révélatrices, créatrices, exécutantes ou contre-pouvoir, ces institutions participent de l'organisation sociale et sont des lieux de vie et de travail, en

contact avec différents publics qui composent la population.

Parallèlement aux évolutions des modes de gouvernance des pouvoirs publics, les institutions se sont professionnalisées et ont elles aussi été progressivement soumises à des phénomènes de standardisation, de renforcement d'une évaluation essentiellement voire exclusivement quantitative, à la nécessité de résultat

**« Il s'agit bien d'une question sociétale essentielle que de décider ce que l'on confie à la force publique, non pas au titre d'exécution de services, mais bien au titre de garantie de l'intérêt commun ! »**

3/ [http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury\\_institutions.pdf](http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury_institutions.pdf)

(sorties positives des processus mis en place) et à l'augmentation de la charge administrative (citons récemment le registre UBO, les contrôles de l'AFSCA ou le RGPD), déplaçant d'autant une part de leur travail de terrain.

Autre phénomène également, les reconnaissances structurelles se sont progressivement, pour partie, transformées en « appels à projets », laissant aux seules mains des autorités l'identification des besoins et les modes de réponses appropriées et mettant les institutions en concurrence entre-elles. Alors que les institutions, au moment de leur établissement, s'érigent pour durer et pas simplement pour répondre à un problème... Ce serait aussi faire peu de cas du fait que les institutions développent une praxis et une culture en lien avec la réalité du terrain qui leur sont propres.

Toutes ces dynamiques ont progressivement et parallèlement fragilisé les institutions. Un peu en miroir des pouvoirs publics, la technocratisation, le découpage des tâches, le centrage sur la justification plutôt que sur le projet... ont aussi été le lot de l'évolution des institutions. Face à face ou dos à dos, de quoi pouvoirs publics et institutions peuvent encore se parler ?

Du devenir de la cité, des projets, de la réalité des publics ou de la conformité des pièces justificatives ou du format numérique du prochain appel à projet ?

Difficile aussi de discuter entre pouvoirs publics et institutions tant la tension s'est déplacée sur le contrôle plutôt que sur le projet, dans un rapport hiérarchique. Malgré l'approche soi-disant partenariale qui fait pourtant florès sur toutes les bouches et dans toutes les langues...

**« Un peu en miroir des pouvoirs publics, la technocratisation, le découpage des tâches, le centrage sur la justification plutôt que sur le projet... ont aussi été le lot de l'évolution des institutions. »**

### ***Une chaîne politique vertueuse***

Face à l'enfermement des pouvoirs publics et des institutions dans les errements de la gouvernance moderne et de la société industrielle de consommation, il nous semble urgent de renouer avec le sens politique de l'action publique, renouant les relations et le dialogue entre le champ politique, les pouvoirs publics et les institutions.

Dans une triangulation qui identifie chacune des parties comme compétente dans son expertise, pour construire des politiques publiques et des évolutions sociétales cohé-

rentes, praticables et porteuses de sens. Sans négliger, dans cette configuration, l'apport des institutions dédiées à la recherche ou les structures académiques telles les universités qui peuvent amener des éclairages et une dimension réflexive à cette dynamique vertueuse.

Pour ce faire, chacune des composantes doit être solide et en capacité de se confronter aux autres, de pointer des accords et des différends, d'être créative et ambitieuse, dans une confiance renouvelée qui accepte le conflit parce que celui-ci fait partie d'une démocratie aboutie.

### Sources :

*Institutions: de quoi parlons-nous?*, **Fernand Oury** (1980), Texte reproduit dans la revue *Institutions (Revue de psychothérapie institutionnelle)*, n° 34, mars 2004

[http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury\\_institutions.pdf](http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury_institutions.pdf)

**Pierre-Paul Maeter**, *L'enjeu de la démarchandisation* (2019), intervention dans le cadre du Collectif 21 ([www.collectif21.be](http://www.collectif21.be))

**Jean Blairon**, *La « réalité » des appels à projets : une analyse institutionnelle*, *Intermag*, RTA, Juin 2013

*L'associatif comme pilier démocratique de notre société*, Collectif, **CEMÉAction**



# Quand les machines s'occupent de vous : interview de Serge Tisseron

Serge Tisseron<sup>1</sup> est psychiatre, docteur en psychologie et membre de l'Académie des technologies. C'est lui qui a imaginé en 2007 les repères « 3-6-9-12, pour apprivoiser les écrans ». En 2013, il crée l'Institut pour l'Étude des Relations Homme-Robots (IERHR) et publie en 2021 « *Manuel de cyberpsychologie : comprendre et soigner l'homme connecté*<sup>2</sup> ». Au détour d'un webinaire<sup>3</sup> organisé par le Délégué Général aux Droits de l'Enfant en février 2021 sur le thème « La pandémie révèle l'urgence de repenser l'accueil pour tous les enfants ! », nous lui avons proposé une interview pour visibiliser les dangers de l'emprise des robots sur les relations éducatives. Et rendre à la relation humaine sa place centrale. Attention, ceci n'est pas de la science-fiction !

**CEMÉA (C) :** Ce numéro de CEMÉAction s'attache à prendre des soins des personnes, des institutions, de l'environnement, de la culture...

Qu'est-ce que cela évoque chez vous dans notre époque ?

**Serge Tisseron (ST) :**

Votre démarche est absolument essentielle. Le « prendre soin » résonne en effet aujourd'hui comme un concept fort grâce aux travaux anglo-saxons, et notamment des féministes, qui ont montré sa complexité. Le mot « care », qui est d'ailleurs intraduisible en français, comporte en effet plusieurs étapes successives absolument complémentaires : l'évaluation des besoins, pour lesquels l'intéressé doit être sollicité ; l'estimation de la capacité de l'aidant à pouvoir y répondre ; la mise en route du soin proprement dit ; et enfin l'évaluation du résultat.

Le « care », qui recoupe le concept d'empathie, oblige à faire preuve à la fois d'écoute, de modestie et de capacité à se remettre en cause. Et l'inverse est tout aussi vrai : pratiquer le « care » dans toutes ses exigences, oblige

**1/** [www.sergetisseron.com](http://www.sergetisseron.com) / Son dernier ouvrage : « L'emprise insidieuse des machines parlantes », Éd. Les Liens qui Libèrent, mars 2020.

**2/** Tisseron Serge, Tordo Frédéric, « Manuel de cyberpsychologie : comprendre et soigner l'homme connecté », Ed. Dunod, mars 2021.

**3/** [https://ln.cemea.org/\\_-u5um2d](https://ln.cemea.org/_-u5um2d)

aussi à développer sa plasticité psychique, dont la capacité de s'adapter aux situations inattendues fait partie.

**C:** Serge Tisseron, on vous connaît d'abord pour nous avoir alerté-e-s sur le danger des écrans. On se retrouve aujourd'hui entouré-e-s d'objets connectés et interactifs et les confinements liés à la crise sanitaire ont accéléré ce processus. Ces objets constituent-ils un danger pour le développement des enfants ? En quoi ?

**ST:** De plus en plus de familles font l'achat d'une enceinte connectée, et beaucoup d'entre nous utilisent des assistants vocaux tels Siri, Google Assistant, Alexa ou Cortana. Ces machines sont des « chatbot », c'est-à-dire des robots qui parlent. Ce terme a été créé à partir du mot anglais « chat » qui signifie discuter, et du postfixe « bot », pour « robot ». C'est cette même logique qui a présidé à la fabrication des mots « sexbot » pour les robots sexuels et « cobot » pour les robots collaboratifs.

Les chatbots les plus simples obéissent à des demandes vocales comme d'allumer la télévision ou d'indiquer la météo. A un degré de

plus, on peut avoir avec elles des rudiments de conversation, comme avec Siri. L'objectif à terme est d'en faire des compagnons de toutes nos décisions. Bien sûr, ces machines sont encore très rudimentaires, mais elles vont se perfectionner très vite et en libérant nos mains, elles vont nous rendre de grands services. Nous pourrions retirer un billet de train à une borne rien qu'en parlant, et même faire de la programmation sans clavier.

**« Le « care », qui recoupe le concept d'empathie, oblige à faire preuve à la fois d'écoute, de modestie et de capacité à se remettre en cause. »**

Ces machines sont évidemment appelées à prendre une grande place dans les familles. Au début, nous les utiliserons pour avoir des informations sur la météo, pour nous mettre un morceau de musique, puis sur l'actualité. Mais dans tous les cas, c'est la machine, micro ouvert en permanence, qui choisira pour nous quelle source sélectionner. Ce n'est pas bien grave pour la météo, mais beaucoup plus pour les actualités, car il existe beaucoup de sources possibles. Nous renoncerons peu à peu, sans même nous en rendre compte, à la possibilité que nous laisse Google de consulter plusieurs réponses à nos questions. Et puis petit à petit, ces machines seront dotées d'une personnalité de telle façon que nous serons tentés de croire que nous parlons à une « vraie » personne dotée de « vraies

émotions» et d'un «vrai jugement». Nous serons alors tentés de leur demander des conseils personnels, comme de savoir quel comportement adopter avec un copain ou une copine qui nous a quittés, ou comment nous comporter lors d'un entretien d'embauche. Et là encore, la machine nous guidera en fonction des algorithmes que ses créateurs auront développés.

Cette transformation de la machine en «sujet» doté d'une personnalité pose la question des possibilités de manipulation s'appuyant sur l'attachement. En effet, bien qu'un tel lien soit fondé sur des illusions, il peut s'avérer suffisamment agissant pour orienter les attitudes et les comportements des utilisateurs. N'oublions pas que la simulation émotionnelle est un instrument majeur de manipulation d'autrui. La tendance de beaucoup d'entre nous à rechercher parmi ses interlocuteurs un substitut de personnage maternel par lequel se sentir protégé et guidé pourrait pousser certains utilisateurs à attendre que leur machine puisse matérialiser (et non pas incarner puisque la machine n'est pas vivante) une telle fonction. Certains pourraient s'y attacher, lui faire confiance, développer une dépendance toujours plus grande à sa «présence» capable de compenser la solitude,

**« Cette transformation de la machine en «sujet» doté d'une personnalité pose la question des possibilités de manipulation s'appuyant sur l'attachement. »**

avec un risque accru de manipulation par le fabricant.

Bien sûr, ces machines n'en sont qu'à leurs débuts, mais si nous avons été vigilants plus tôt sur les excès possibles des smartphones, nous n'en serions pas où nous en sommes aujourd'hui. C'est pourquoi, dans mon dernier livre *«L'Emprise insidieuse des machines parlantes, plus jamais seul»*, j'alerte sur leurs risques. Car

ces machines risquent de devenir rapidement de puissants agents d'influence à notre insu. Ne pas poser ces questions aujourd'hui, c'est courir le risque de se retrouver dans quelques années chacun avec un petit boîtier qui joue avec nous le rôle de Jimmy Cricket avec Pinocchio!

**C :** Les enceintes connectées constituent selon vous un danger largement caché par des campagnes de marketing...

**ST :** Pour s'assurer de mieux vendre leurs enceintes, Google et Amazon ont eu l'idée de les présenter comme une alternative vertueuse aux écrans. Aux USA, leurs campagnes publicitaires disent : *«Parents, des experts vous disent que les écrans ne sont pas pour vos jeunes enfants. Achetez-leur plutôt une en-*

*ceinte connectée !* » C'est pourquoi, après avoir proposé en 2008 les repères « 3-6-9-12 pour apprivoiser les écrans et grandir », j'ai proposé en 2020 les repères « 3-6-9-12 pour protéger nos enfants des risques des chatbots ».

- **Pas d'outil numérique avant trois ans.** Ou seulement dans un but de « visio-conférence », pour parler aux parents ou aux amis éloignés, ou bien en usage accompagné, sur des périodes courtes, et pour le seul plaisir de jouer ensemble.
- **Pas d'enceinte connectée avant six ans.** Avant cet âge, l'enfant risque de traiter de la même manière ce que disent son père, sa mère ou son enceinte, et en plus, il n'est pas capable de comprendre la logique de la capture des propos qu'il tient à la machine.
- **Pas de robots conversationnels avant neuf ans.** Il donnerait toujours raison à votre enfant et entraverait chez lui l'apprentissage des règles du jeu social. En effet, apprendre du désaccord est ce qu'il y a de plus formateur à cet âge. En revanche, les simples « robots jouets », type robots à programmer pour enfants, qui n'ont pas ce côté « conversationnel » ou compagnon, sont les bienvenus pour apprendre aux enfants à programmer.
- **Pas de robots de compagnie avant 12 ans.** La machine serait capable de prendre pour votre enfant la place d'un compagnon. Ce

serait une catastrophe car leur programme est conçu pour construire un double de leur utilisateur, de telle façon que celui-ci risque de tourner rapidement en rond sans même s'en apercevoir, en parlant à une machine qui lui renvoie ce qu'il lui a dit précédemment, et qu'il a évidemment oublié !

**C:** Les robots –de quelque forme qu'ils soient– seraient-ils capables de prendre soin des enfants ? Y aurait-il une plus-value de l'humain par rapport à la machine ? Et d'éventuelles plus-values de la machine sur l'humain ?

**ST:** La nécessité de toujours envisager la complémentarité des compétences entre les humains et les robots est parfois nommée paradigme MABA (*Men are better at, machines are better at*). Mais la liste des tâches mieux réussies par les humains et par les robots évolue sans cesse. Aujourd'hui, seules trois compétences humaines dépasseraient celles des machines : les facultés de jugement, d'improvisation et de raisonnement inductif.

Cela devrait avoir des conséquences importantes sur l'éducation. Il est urgent de reconnaître que notre système éducatif a été conçu avec l'ambition d'apprendre aux enfants des connaissances utilisables toute leur vie en privilégiant l'intelligence hypothético-déductive sur

toutes les autres. Or, aujourd'hui, nous savons que l'apprentissage met en œuvre l'ensemble de l'humain : son corps, ses sens, huit formes différentes d'intelligences<sup>4</sup>, et que les apprentissages sont indissociables des émotions et de la socialisation. Par ailleurs, et justement du fait de la robotisation, dans 20 ans, entre 20% et la moitié des métiers d'aujourd'hui auront disparu. L'enseignement doit donc inviter les élèves à imaginer leur métier de demain et développer les qualités qui leur seront nécessaires quoi qu'ils fassent : être autonomes, être créatifs, et savoir coopérer en se montrant capables de critiques constructives. Tout cela nécessite évidemment bienveillance et empathie de la part des enseignants car les émotions jouent un rôle majeur dans les apprentissages.

**C :** Quels effets une relation enfant/robot provoque-t-elle, basée sur des protocoles et des algorithmes ?

**ST :** Plusieurs études ont montré qu'une majorité d'enfants adopte avec les robots spontanément les mêmes comportements qu'avec un être vivant, en l'abordant notamment comme s'il pouvait être un ami, un camarade de jeux,

et qu'il puisse même garder les secrets qu'on lui confie. Ils établissent un contact visuel avec lui en le regardant dans les yeux, lui serrent la main, l'étreignent. Une majorité d'enfants accorde également aux agents artificiels des caractéristiques habituellement réservées aux êtres vivants : des états émotionnels comme la tristesse, des états mentaux comme la capacité de réfléchir à une situation et même des états moraux. Il n'est donc pas étonnant que les enfants manifestent des signes de stress si un robot est maltraité ou se comporte de façon incorrecte. Et d'ailleurs, beaucoup d'adultes réagissent aussi de cette façon quand ils voient un robot maltraité, comme s'ils souffraient de la douleur qu'ils lui imaginent !

Mais en même temps, les enfants manifestent des attitudes et des états intérieurs différents selon qu'ils interagissent avec des agents humains ou à des agents artificiels. Les contacts physiques et visuels sont plus nombreux avec les agents vivants qu'avec les robots. Ils disent aussi ressentir un plus grand sentiment d'amitié avec les agents vivants qu'avec les agents artificiels. Enfin, ils associent moins d'états mentaux et moins de préoccupations morales aux agents artificiels qu'aux agents vivants. Donc,

**« L'enseignement doit donc inviter les élèves à imaginer leur métier de demain et développer les qualités qui leur seront nécessaires quoi qu'ils fassent. »**

**4 /** Il s'agit de : l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence musicale-rythmique, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence visuelle-spatiale, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence naturaliste-écologiste (Howard Gardner, « Les formes de l'intelligence », Odile Jacob, 1993).

ils font très bien la différence. Mais ça ne suffit pas. Il faut les accompagner dans cette découverte. Leur expliquer dès l'école primaire le fonctionnement du numérique: enseignement de l'histoire des machines (à commencer par la machine à calculer de Pascal), des algorithmes, du langage de programmation (à commencer par «Scratch», disponible gratuitement sur Internet), et des lois de l'information. Mais il faut aussi leur expliquer leur propre fonctionnement face aux machines, le danger d'ignorer le programmeur, de leur faire trop confiance, les risques de biais cognitifs, comment ces machines peuvent capturer les données personnelles et le pouvoir d'influenceur qu'elles peuvent prendre dans nos vies. Mais ces explications ne sont pas possibles avant l'âge de 7-8 ans. C'est pourquoi il est important de tenir les enfants à l'écart de ces machines avant cet âge.

**C :** Considérant l'essor des outils numériques et la gestion de l'éducation au sens large (école, accueil des enfants en crèche ou dans les lieux extrascolaires [comprenez «périscolaires» pour la France]), y a-t-il un risque réel de disqualification des professionnels de l'éducation au profit de robots de votre point de vue ?

**« Il faut aussi leur expliquer leur propre fonctionnement face aux machines, le danger d'ignorer le programmeur, de leur faire trop confiance, les risques de biais cognitifs. »**

**ST :** La réponse à cette question se trouve dans le choix de robots collaboratifs, les fameux «cobots». Le terme est apparu en 1996 pour désigner un dispositif robotique manipulant des objets en collaboration avec un opérateur. Depuis, la définition s'est considérablement élargie. L'expression «robotique collaborative» s'applique à toutes les situations dans lesquelles un robot partage le même espace de travail qu'un opérateur et interagit avec lui de manière sûre. Il peut s'agir de *co-présence* (l'opérateur et le robot coexistent dans le même espace mais chacun s'occupe d'une tâche distincte), de *coopération* (l'opérateur et le robot réalisent une tâche commune sans avoir besoin de se coordonner pour en venir à bout) ou de *collaboration* (l'opérateur et le robot réalisent ensemble une tâche complexe qui nécessite qu'ils se coordonnent). Cette coordination peut se faire soit du point de vue d'une meilleure rentabilité des gestes accomplis, soit du point de vue d'une plus grande valorisation de l'activité humaine. C'est évidemment cette seconde direction qui doit être valorisée dans les domaines du soin et de la pédagogie. Utiliser la machine pour faire mieux ce que l'on faisait jusque-là sans elle.

Le projet de la robotique sociale appliquée aux situations éducatives n'est pas de créer des suppléants artificiels capables de prendre la place des intervenants. Les robots ne sont pas des «doudous», ni des ersatz d'humains, mais des outils capables de mobiliser l'intersubjectivité. Ils n'ont pas pour but de remplacer les intervenants, mais de les assister dans certaines tâches. De la même façon que les outils numériques ne remplacent pas les interventions humaines en thérapie, mais qu'ils les augmentent et les enrichissent, ils doivent être également utilisés dans ce sens en situation éducative.

Il faut que les éducateurs confrontés à des outils numériques se demandent à chaque fois ce qu'ils peuvent faire avec ces outils qu'ils ne peuvent pas faire sans eux. En effet, puisque l'être humain dispose de facultés de jugement, d'improvisation et de raisonnement inductif qui le rendent supérieur aux machines, il doit apprendre à exploiter dans le domaine éducatif les qualités propres de celles-ci, qui ne sont justement pas des qualités humaines: leur capacité de répéter les mêmes gestes ou les mêmes paroles sans montrer ni lassitude ni irritation; le fait qu'elles ne jugent pas et ne condamnent pas; le fait qu'elles puissent proposer des relations simplifiées par rapport à la complexité des relations humaines

**« Les robots ne sont pas des «doudous», ni des ersatz d'humains, mais des outils capables de mobiliser l'intersubjectivité. »**

**C: S'il s'agit de remettre du sensible et de l'humain dans la relation éducative, à quoi les éducateurs et les éducatrices doivent-elles être particulièrement attentif-ve-s?**

**ST:** La nouvelle culture des écrans a introduit au moins six changements majeurs dans le fonctionnement des nouvelles générations: (1) les enfants y apprennent de plus en plus tôt à jouer avec plusieurs identités, (2) ils s'engagent en parallèle dans la résolution collective des tâches et la valorisation de leurs expériences les plus personnelles, (3) ils créent leurs propres images, (4) ils valorisent les apprentissages intuitifs parallèlement à l'intelligence hypothético-déductive et (5) ils établissent une relation de plus en plus intime avec les machines, (6) ils développent le goût pour le changement de tâches. Chacune de ces particularités peut être relayée par l'institution scolaire. D'autant plus qu'elles sont congruentes avec ce que nous savons aujourd'hui du corps, des sens, et des huit formes complémentaires d'intelligence dont dispose tout être humain.

Mais l'éducateur ne doit non plus jamais oublier ceci: le numérique peut apporter beaucoup, mais on s'y perd facilement si on n'a pas développé d'abord les qualités traditionnelles

associées à la culture du livre comme la compétence narrative et la capacité d'autorégulation. En outre, les outils numériques actuels ne permettent pas la controverse, l'échange des informations, le débat, ce qu'illustrent dramatiquement les réseaux sociaux, dont les algorithmes encouragent les prises de positions extrêmes et ne permettent pas la construction collaborative de savoirs. C'est tout cela qu'il faut développer, avec ou sans outils numériques. Sans oublier que l'élève a besoin d'une relation vivante avec un éducateur qui valorise ses possibilités, et auquel il peut s'identifier dans une relation dynamique et créatrice aux savoirs. C'est toute la différence entre acquérir des connaissances et avoir du plaisir à acquérir des connaissances, qui passe par l'identification à un interlocuteur. Les connaissances peuvent être acquises de deux façons : dans le déplaisir, mais alors elles sont figées ; ou dans le plaisir, et alors elles deviennent des savoirs qui sont susceptibles de constituer le socle de savoirs ultérieurs. Un dispositif d'enseignement permet l'acquisition de connaissances. Dans un processus de construction des savoirs, l'enfant est invité à s'identifier à l'enseignant, à sa curiosité et à sa créativité, dans une dynamique de controverses et de confron-

**« Le numérique peut apporter beaucoup, mais on s'y perd facilement si on n'a pas développé d'abord les qualités traditionnelles associées à la culture du livre comme la compétence narrative et la capacité d'autorégulation. »**

tations. Les conflits sont un puissant moteur d'apprentissage, comme l'a montré Piaget. Une étape importante dans le développement des capacités d'empathie consiste à comprendre que sur chaque problème complexe, plusieurs points de vue sont possibles, et que nous les portons chacun à l'intérieur de nous.

**C : Quelles seraient les 2 ou 3 questions clés à se poser face aux outils numériques pour en opérer des usages intelligents au service du développement des enfants (et ne pas les diaboliser ou les sacraliser) ?**

**ST :** La gestion des machines de demain sera un problème particulièrement complexe. Tout d'abord nous devons interagir avec elles comme avec des humains tout

en gardant constamment à l'esprit qu'elles n'en sont pas. Et ensuite nous serons amenés à leur accorder des prérogatives habituellement réservées à nos semblables, comme la politesse, tout en ne devant jamais oublier qu'elles sont incapables d'en comprendre le sens. Mais qui en sera capable ? Les informaticiens qui pensent se rassurer – et nous rassurer – et répétant que les agents « intelligents » artificiels ne sont que des machines à simuler sous-estiment gravement la capacité de l'être humain à se fabriquer des



histoires, et d'y croire aussitôt que cela lui assure une économie de penser. La question n'est pas de savoir si un robot pourra un jour imiter l'ensemble des compétences humaines, mais de comprendre ce qui fera que des humains pourront être tentés d'imaginer à une machine des compétences qu'elle n'a pas et de se fabriquer un imaginaire confortable autour de cette conviction.

Pour écarter ce risque, il y a deux préoccupations que nous devons toujours garder à l'esprit, et pour lesquelles il faut nous battre.

Tout d'abord, il est essentiel d'écarter le risque de confusion entre l'homme et la machine. L'IA qui se fait passer pour un humain, explicitement ou par défaut, devrait être interdite, tout comme les publicités toxiques qui prétendent nous vendre des robots ayant « des émotions », ou « du cœur ». L'existence de protections transparentes plutôt qu'opaques rappellerait leur caractère de machine. Et chaque protocole de soin devrait donner lieu à une réflexion sur la pertinence du choix du robot pour le service attendu.

Et ensuite, il est essentiel d'assurer l'égalité de tous dans l'accès aux technologies innovantes.

Les personnes dont les données révèlent des risques accrus de fragilité, de déficience ou de maladie doivent bénéficier de tous les services de façon identique au reste de la population.

Les citoyens doivent pouvoir débattre collectivement de ces questions qui relèvent en définitive de choix de société. Par exemple, comment trouver un juste équilibre entre respect de la vie privée et individualisation des traitements ? Il

est maintenant essentiel d'améliorer la formation des citoyens en matière de numérique. C'est pourquoi le numérique doit être enseigné à l'école, et cela dès le cours élémentaire.

**C :** Selon vous, qu'est-ce que l'avenir connecté nous réserve de meilleur ? Et de pire ?

**ST :** Les pouvoirs d'illusion des machines parlantes devraient inciter leurs fabricants à avancer avec prudence. Hélas, c'est le contraire qui se passe. Les personnalités données aux robots font une large place aux stéréotypes sociaux au risque de renforcer ceux-ci. Les possibilités d'un attachement émotionnel problématique sont également très peu prises en compte. Bien entendu, l'être humain s'attache depuis les origines de l'humanité aux objets

**« L'être humain a largement montré au cours de l'histoire sa vulnérabilité pratiquement infinie vis-à-vis des croyances qui lui évitent de se confronter à des problèmes complexes. »**

qu'il utilise, mais il s'agit d'éviter d'entretenir l'idée d'une réciprocité possible, notamment en prêtant aux robots un fonctionnement affectif similaire à celui d'un humain. Or les constructeurs de ces machines semblent avoir une fâcheuse tendance à ne pas communiquer sur ce qui contredit l'idée d'une autonomie de leurs produits. En plus, certains fabricants n'hésitent pas à créer de toutes pièces la fiction de machines capables de ressentir, voire de penser, en laissant croire qu'elles auraient des émotions, voire une conscience autonome. Or l'être humain a largement montré au cours de l'histoire sa vulnérabilité pratiquement infinie vis-à-vis des croyances qui lui évitent de se confronter à des problèmes complexes. Les humains se retrouvent facilement dans des mondes qui correspondent à l'image qu'ils

ont des choses, et peu leur importe que leurs convictions soient excentriques ou carrément erronées.

Si ces questions sont bien posées, les aides que les robots et les machines numériques peuvent apporter sont considérables. Mais pour cela, il faut comprendre quelles sont nos faiblesses, et comment les prendre en compte, et comment éviter de fabriquer un produit qui les aggrave. À ne pas vouloir nous poser ces questions, nous risquons d'embarquer à leur insu un grand nombre de leurs usagers dans des croyances erronées qu'il ne servira à rien de dénoncer : elles simplifieront tellement leur vie psychique que rien ne pourra les y faire renoncer. Le mailon faible, dans la relation entre l'humain et la machine, c'est l'humain.

# Humaniser le soin et cultiver l'autonomie, de la naissance à la fin de vie

*« Du fait de leur dépendance, les personnes sont placées dans des lieux de garde plutôt que dans des lieux de vie, mises à l'écart sans reconnaître leurs besoins spécifiques. Il y a un point de vue commercial derrière ces services de garde, une forme de marchandisation. »*

Miriam Rasse

Le tout jeune enfant et certaines personnes âgées, du fait de leurs limitations physiques ou cognitives, ont potentiellement en commun un niveau de dépendance élevé à leur environnement nécessitant de la part d'autrui de l'attention et des soins, faute de quoi leur existence n'est tout simplement pas possible. Cette caractéristique commune appelle une réflexion en profondeur sur la manière dont notre société considère et traite les personnes dans ces étapes importantes de leur vie, où elles sont particulièrement vulnérables.

Pour interroger les représentations et les pratiques (d'accueil institutionnel et de soin) autour de ces moments de vie, nous avons croisé les regards et expériences de Miriam Rasse, psychologue, formatrice et ancienne directrice de l'Association Pikler<sup>1</sup> France, qui a énormément travaillé sur l'accueil des jeunes enfants, et de Sylvie Carbonnelle, socio-anthropologue, chargée de recherche au Centre de Diffusion de la Culture Sanitaire<sup>2</sup> (CDCS asbl), membre du Réseau Braises<sup>3</sup> (Réseau interuniversitaire francophone d'expertises en vieillissement).

**1/** *L'institut Pikler, plus connu sous le nom de Lóczy, est une pouponnière hongroise créée en 1947 à Budapest pour les orphelins de guerre. Son nom Lóczy est simplement celui de la rue dans laquelle se situe la maison qui accueille les bébés et jeunes enfants. La « maison » Lóczy est célèbre pour la pédagogie innovante qui a été mise en place par sa directrice, la pédiatre hongroise Emmi Pikler. L'influence de l'approche Pikler-Lóczy a été et reste importante dans de très nombreuses structures d'accueil de la petite enfance, qu'il s'agisse de crèches ou de pouponnières, en Hongrie, en France, en Belgique...* <https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3czy>, consulté en juillet 2021.

**2/** <https://www.cdcsasbl.be>

**3/** <http://www.braises.be>

## **Le regard de la société sur les personnes vulnérables**

L'imaginaire collectif continue de considérer le jeune enfant comme objet plutôt que sujet, comme une page blanche qu'il faudrait remplir, oscillant entre la volonté de le rendre le plus rapidement possible autonome et la tendance à tout faire à sa place, sous-estimant alors ses capacités et compétences. Or, l'enfant est une personne qui, depuis sa naissance, exprime son propre rythme de développement, dévoile ses capacités de communication et est à même de prendre des initiatives. Le bébé est actif et compétent. Il est capable de déployer une certaine autonomie dès ses premières minutes de vie !

Mais ce qui marque les adultes au moment de sa naissance, c'est sa grande dépendance. Le concept de néoténie humaine<sup>4</sup> est en effet venu corroborer cette idée de l'importance pour le bébé d'être accompagné dans son développement par des figures d'attachement qui vont répondre à ses besoins fondamentaux – parmi lesquels nous comptons le fait d'être nourri et changé, mais aussi tous les besoins affectifs – jusqu'à ce qu'il soit suffisamment autonome pour y répondre seul, ce qui prendra plusieurs années.

D'un autre côté, lorsqu'on aborde la question de la vieillesse, plusieurs images se superposent. Pour Vincent Caradec, sociologue français du vieillissement, cité par Sophie Jumeaux-Bekkouche: « *Les représentations occidentales de la vieillesse oscillent entre la figure du « senior indépendant et actif» d'une part, et celle du « vieillard dépendant et apathique» d'autre part. Or, cette polarisation caricaturale toujours prégnante tend à dissimuler la diversité des formes que prend la vieillesse.* »<sup>5</sup>

La part croissante des personnes âgées dans la population et la préoccupation qui en découle est une évolution historique due notamment à l'augmentation de l'espérance de vie, particulièrement en Europe. Mais lorsque l'on parle de vieillesse, la question est avant tout de savoir de qui parle-t-on. Pour Sylvie Carbonnelle: « *Il n'y a pas de définition arrêtée de ce qu'est une personne âgée ou « vieille ». Personnellement, je préfère parler de personnes vieillissantes (comme en anglais ageing people), évoquant un « processus d'avancée en âge », parce qu'il n'y a pas d'âge fixe, pas de seuil déterminé à partir duquel on devient âgé, vieux ou vieille. Le vieillissement renvoie à un processus social, biologique, physiologique, voire même psychologique, qui est très complexe, multifactoriel. Mais*

**4/** La néoténie humaine désigne l'immaturation neurologique, cérébrale et physique dans laquelle naît le petit humain et par conséquent le fait qu'il soit incapable de survivre seul.

**5/** Jumeaux-Bekkouche Sophie, Caradec Vincent, « *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement. Domaines et approches* », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 25 juin 2012.

*il est vrai qu'actuellement, la catégorie sociale « vieilleuse » a tendance à être repoussée vers les âges plus élevés que par le passé. On distingue ainsi un 3<sup>e</sup> âge actif (autour de 60-65 et plus) et le 4<sup>e</sup> âge (80-90 et plus), considéré comme étant celui de l'entrée dans la dépendance. L'entrée dans la vieilleuse est arbitraire, et peut être très éloignée de l'expérience vécue par les individus. »*

Ainsi, tout au long de cet article, lorsque nous parlerons de « personnes âgées », nous nous référons à la tranche d'âge des 80-90 ans et plus, cependant, comme le précise Sylvie Carbonnelle: « Rien ne dit que c'est à partir de 80 ans qu'on a besoin d'aide et de soins, ni que l'on devient « dépendant », mais disons que cette tranche d'âge-là comprend davantage de personnes qui n'arrivent plus à répondre par elles-mêmes à leurs besoins et ont donc besoin d'aides extérieures dans leur vie quotidienne, voire d'entrer en institution (maison de repos/ EHPAD). »

De ce point de vue, le principal point commun entre ces deux catégories de personnes, a priori fort éloignées, que sont les personnes âgées et les (très) jeunes enfants, est donc leur dépendance à l'égard de personnes pourvoyeuses de

**« L'autonomie émotionnelle, c'est la possibilité d'exprimer ses émotions et d'être accueilli-e dans ses émotions. »**

soins. Comment, dans ce contexte, laisser de l'espace pour le développement ou le maintien d'une certaine autonomie, au sens d'Anna Pinelli: « L'autonomie est le droit qu'au fil du temps l'être humain acquiert de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. »<sup>6</sup>?

Parlant d'autonomie, Miriam Rasse distingue l'autonomie physique, émotionnelle et psychique: « On pense souvent à l'autonomie physique: s'habiller, manger, se déplacer... Mais l'autonomie émotionnelle, c'est la possibilité d'exprimer ses émotions et d'être accueilli-e dans ses émotions. Et l'autonomie psychique, c'est décider, choisir, prendre des initiatives créatives. C'est à tous ces niveaux-là que c'est important de pouvoir préserver, favoriser et même peut-être développer ses propres ressources. »

Malgré la dépendance, soutenir l'autonomie est une véritable prise de position humaine et politique pour le bien-être psychique et physique de la personne. Considérer l'autre comme un-e partenaire actif-ve, lui laisser une place, un temps possible pour la coopération, l'autoriser à reconnaître et exprimer ses besoins et à les respecter, c'est accepter de laisser de côté les arguments d'autorité, la volonté de faire à la

**6/** Pinelli Anna, « Porter le bébé vers son autonomie », *Ères*, 2010.

place de l'autre « pour aller plus vite » ou encore l'impression que l'on peut avoir, lorsqu'on prend soin d'une personne dépendante, que l'on sait mieux qu'elle ce dont elle a envie et besoin.

Pour Miriam Rasse, il s'agit de définir « un espace pour choisir, décider et prendre des initiatives. C'est valable pour les jeunes enfants comme pour les personnes âgées ou en situation de dépendance en général: pouvoir décider dans le soin. [...] Il faut un espace, du temps, de l'attention pour permettre à ses capacités d'autonomie relative de s'exprimer, se manifester ».

Il s'agit de penser autrement et de ne pas considérer que la dépendance physique entraîne automatiquement une dépendance psychique ou psychologique. Sans compter qu'une dépendance gérée de façon mécanique, contrôlée et déshumanisée entraînera encore plus de dépendance ! Tout repose donc sur la reconnaissance de la vulnérabilité des personnes, mais surtout sur la part d'autonomie dont elles peuvent encore faire preuve si on leur en laisse la possibilité.

Empêcher l'autonomie chez le jeune enfant se traduit par une impression pour lui qu'il est incapable de faire seul, qu'il a toujours besoin de l'adulte pour lui indiquer comment ou quoi

faire. Chez la personne âgée, cela peut entraîner un déclin encore plus rapide, un empêchement à faire preuve de soin de soi-même ou de créativité. Or, comme le précise Miriam Rasse : « Pouvoir utiliser ses capacités, ses ressources et donc savoir qu'on est dépendant mais qu'on a quand même toute une zone d'autonomie, c'est aussi ce qui contribue à l'estime de soi. »

### **Rapport au corps, intimité et consentement**

La part d'autonomie de la personne dans le soin, et en particulier en ce qui concerne son propre corps, est fondamentale, au risque d'en arriver à des situations où le soin ne serait plus qu'un acte mécanique, désincarné, voire robotisé, dans lequel la personne n'est alors plus sujet mais objet.

Il faut cependant opérer une différence entre le traitement réservé aux jeunes enfants et aux personnes âgées. En effet, le corps des enfants (et même leur psyché) fait l'objet de nombreuses appropriations non sollicitées de la part des adultes : câlins, bisous, chatouilles et autres papouilles... même de la part de personnes inconnues. De façon générale, les adultes perçoivent le jeune enfant, le bébé, comme mignon, attendrissant, doux... ce qui

peut avoir pour conséquences d'oublier de respecter son espace personnel et son intimité. On le prend dans ses bras, on l'embrasse (ou on le force à donner un bisou), on le câline... sans se soucier de savoir s'il est d'accord ou ce que ça lui fait. Or, le consentement est un apprentissage social. Et comme tout apprentissage, il est fondamental, pour qu'il soit pleinement décodé et intégré, de le faire vivre et de permettre de l'expérimenter, et ce dès le plus jeune âge.

De l'autre côté, les personnes âgées évoquent des images de déchéance physique et/ou mentale. Leur apparence et leur corps peuvent ainsi renvoyer chacun-e de nous à un potentiel futur : une perspective angoissante qui peut mener à une certaine mise à distance, voire à une mise à l'écart et, ce qui est le pire, à la déshumanisation de la relation.

Nous naviguons donc entre l'appropriation à outrance du corps de l'autre et absence d'empathie, refus de contact, voire maltraitance et violence. Ces deux extrêmes invitent à une in-

**« Nous naviguons donc entre l'appropriation à outrance du corps de l'autre et absence d'empathie, refus de contact, voire maltraitance et violence. »**

dispensable prise de recul si l'on souhaite prodiguer des soins humanisants.

En 1996, plusieurs membres de l'Association Pikler France ont apporté leur contribution à un Symposium européen organisé à Budapest et intitulé « *Du corporel au psychique. Que le bébé reste acteur de son développement. Soins protecteurs et thérapeutiques au quotidien dans l'accueil des jeunes enfants* ». Au cours d'une de ses interventions<sup>7</sup>, Myriam David, psychanalyste, pédiatre et psychiatre française, a évoqué son vécu des camps de concentration durant la Seconde Guerre mondiale, en pointant l'incommensurable écart entre les traitements qui étaient infligés aux prisonniers et prisonnières et la qualité du soin apporté aux enfants dans la pouponnière de Lóczy<sup>8</sup>. Le soin piklierien est en effet hautement humanisant pour l'enfant et lui permet de construire sa personnalité et son individu. Alors que ce qu'elle avait vécu dans le camp de concentration d'Auschwitz-Birkenau, c'était la négation de la personne et sa non-reconnaissance en tant qu'être humain.

**7 /** Intervention de Myriam David lors du Symposium de Budapest (Hongrie), organisé du 29 février au 2 mars 1996, disponible sur : <https://www.pikler.fr/lapproche-piklierienne-dans-le-monde/lassociation-pikler-loczy-france-et-linstitut-pikler-loczy-ou-le-maternage-insolite/>

**8 /** La particularité de l'institut Pikler-Lóczy réside dans une prise en charge particulièrement respectueuse des jeunes enfants séparés de leurs parents. Grâce à des principes directeurs, parmi lesquels on peut citer la valeur d'une relation affective privilégiée (durant les soins) et la valeur du jeu libre et de l'activité autonome, l'approche Pikler-Lóczy est parvenue à combattre efficacement le syndrome d'hospitalisme dont était victime une grande partie des enfants élevés en institution. <https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3czy>, consulté en juillet 2021.

La déshumanisation permettrait et susciterait ainsi la violence : si je vois l'autre comme un objet, incapable d'émotion, de sentiment, de ressenti, il m'est difficile de ressentir de l'empathie pour ce que je lui fais (subir). Miriam Rasse, interrogée sur les propos de Myriam David : « *Pouvoir humaniser une personne, ça nous humanise nous aussi. Sinon, il y a quelque chose du regard qu'on porte sur l'autre qui peut nous entraîner à pouvoir le maltraiter.* »

Cette façon de traiter la personne en situation de dépendance comme objet de soin plutôt que comme sujet est profondément ancrée dans notre société, qui oublie de relier le corps et l'esprit. Pour Miriam Rasse : « *Le premier travail du care, c'est de réunifier le corps et la psyché, le soma et la psyché, dans une unité qui fait l'être.* » Ainsi, le rapport au corps, la manière dont on touche le corps de l'autre, sous-tend la question du consentement. Le consentement n'est pas un détail, qu'il s'agisse d'un jeune enfant ou d'une personne âgée. Il devrait être indissociable de l'acte de soin, afin de considérer pleinement la personne dans sa globalité, comme étant actrice de ce qui lui arrive, même en situation de plus ou moins grande dépendance et malgré sa vulnérabilité.

Pour parvenir à conjuguer le care et le consentement, pour réellement permettre aux per-

sonnes de se sentir sollicitées dans les moments de soin, et même peut-être leur permettre de coopérer, plusieurs conditions doivent être rencontrées. D'abord, la considération et l'attention que l'on porte à ce moment de soin au travers de *la communication* : par la parole, le toucher et le regard, tous trois relatifs à la manière dont le soignant ou la soignante perçoit le ou la soigné-e. Ensuite, par *le temps* pris pour accomplir avec la personne soignée ce moment de soin. Enfin, par *les conditions matérielles et institutionnelles* essentielles pour garantir la qualité de ces moments.

Miriam Rasse : « *Le toucher résulte de la dépendance. Je dois toucher ton corps, je dois te donner des soins, mais tu dois pouvoir me donner ton accord. Ce petit temps de suspension avant de toucher le corps de l'autre, attendre son accord, cela veut dire prévenir de ce qu'on va faire et attendre la réponse de l'autre. Aussi bien chez une personne âgée que chez un petit enfant. [...] Il y a un temps pour cette réponse et on essaie de décoder des signes de communication verbaux et non verbaux d'accord et d'expression des besoins.* »

Car le consentement est *un acte et non une absence d'acte* : une personne qui ne dit rien, qui ne réagit pas, qui ne communique pas, n'est pas en train de consentir à ce qui lui est fait. Il est



donc fondamental, quand il s'agit de soins posés à des personnes vulnérables, telles les jeunes enfants ou des personnes âgées (mais on peut également penser aux personnes en situation de handicap mental et/ou physique), de solliciter leur consentement et de guetter leur expression, verbale ou non-verbale (regards, expressions du visage, gestes, posture du corps ...).

C'est par cette attention à l'autre et cette attente du consentement que se lient toucher, parole, regard et écoute, vers une prise en charge humanisée et humanisante des personnes. Pour Miriam Rasse, cela implique *« une réflexion sur la qualité du toucher, comment je touche le corps de l'autre. Et comment je ne le touche pas simplement dans un souci d'hygiène, mais aussi en incluant la personne. Comment ce soin peut lui être agréable, confortable... »* Cette qualité du toucher passe également par une attention portée au langage, qu'il s'agisse de parole ou d'écoute, de mots ou de gestes. Les mots, le ton qu'on utilise, sont là pour *« reformuler ce qui est dit, prévenir des gestes de façon verbale ou non verbale pour s'assurer qu'on est bien compris-e, mais aussi la parole qu'on adresse pour informer, prévenir, faire des liens, relier. C'est le fondamental de la parole de relier des*

**« Car le consentement est un acte et non une absence d'acte. »**

*choses, des expériences, assurer un sentiment continu d'exister ».*

Il est intéressant d'observer et de comparer la façon dont on s'adresse généralement aux jeunes enfants ou aux personnes âgées. En effet, pour Sylvie Carbonnelle: *« Ce sont différents moments de la vie et les potentialités sont très différentes. Concernant la petite enfance, j'aurais tendance à penser que le care est orienté vers développement de l'autonomie, le développement du sujet, ce qui recouvre une dimension éducative. Alors que concernant les personnes âgées, il s'agit d'avantage de soutenir l'exercice de l'autonomie, ne pas se substituer, ne pas les infantiliser comme si elles étaient devenues incompétentes parce qu'âgées: ce sont des adultes qui ont eu un parcours de vie, qui ont fait des choix, qui ont des valeurs, des préférences, qui sont insérées dans un tissu social. Le care ne peut faire abstraction de l'inscription sociale des personnes, de leurs réseaux, de leur famille, de leur vie passée, de ce qu'elles ont été, pour essayer de soutenir au maximum et respecter leur identité sociale. »*

Il semblerait aller de soi que les personnes âgées ne sont pas des enfants. Pourtant, nous avons tous et toutes en tête des situations où la personne âgée se retrouve infantilisée, questionnée sur un ton peu approprié ou de manière mécanique, parfois même sans qu'il y ait une véritable attente ou une écoute de la réponse donnée. Que ce soit à l'égard des jeunes enfants ou des personnes âgées, Miriam Rasse précise qu'il s'agit plus *« d'une parole bêtifiante qu'infantilisante, alors qu'il suffirait en fait simplement d'utiliser un vocabulaire qui ne soit pas appauvri, de s'assurer effectivement qu'on est bien compris-e. [...] Il s'agit d'être à l'écoute de ce qui est dit, mais pas forcément avec des mots. Quand on parle du corps, il y a évidemment le langage corporel à décoder et auquel être attentif et attentive pour lui donner du sens »*.

### **Prendre soin, ce n'est pas prendre en charge la dépendance**

Lorsqu'on parle de « prendre soin », il est nécessaire de se décentrer de ce que les personnes ne savent pas (encore ou plus) faire, afin de réfléchir à la part d'autonomie dont

**« Considérer l'instant présent, les possibilités et les potentialités qui y surgissent, c'est faire honneur à la vie et à l'humanité. »**

elles peuvent faire preuve dans l'immédiat. Considérer l'instant présent, les possibilités et les potentialités qui y surgissent, c'est faire honneur à la vie et à l'humanité. C'est aussi refuser que les lieux d'accueil se conçoivent principalement comme des espaces de garde ou de soin à la chaîne. Sylvie Carbonnelle dénonce ainsi la manière dont le care est trop souvent pensé dans les institutions pour personnes âgées et les politiques publiques: *« C'est un care de la dépendance et c'est un véritable souci dénoncé par de nombreux acteurs dont des sociologues. »* Selon elle, l'accompagnement des personnes âgées se résume encore trop souvent à une « prise en charge » extrêmement formatée, dûment mesurée et financée: *« Les individus ne sont pas des numéros mais des grades sur une échelle de dépendance. On ne considère pas les gens dans l'épaisseur de leur existence. [...] Le défi est de permettre une continuité, de soutenir autant que faire se peut leur existence telle qu'ils-elles la souhaitent. Toutes et tous les résident-e-s ne sont pas les mêmes. Tenez compte de leur passé, de leurs attachements, ne faites pas à leur place, n'imposez pas d'activités d'animation complètement formatées... Il importe de permettre un maintien identitaire, des relations sociales à l'intérieur comme à l'ex-*

térieur, de cultiver le goût de vivre... même si l'essentiel de leur vie est derrière eux et elles. »

Miriam Rasse complète: « *On ne peut pas accueillir une personne sans respecter et prendre en compte son histoire personnelle. Le jeune enfant, son histoire est courte mais prégnante dans ce qu'il est lui. Et l'histoire d'une personne âgée est dense, importante, riche en termes de quantité. Je pense que c'est la continuité et l'importance de la parole qui fait des liens. Combien les enfants aiment qu'on leur raconte leur histoire personnelle. Et les personnes âgées, pour se sentir exister, ont besoin de raconter leur histoire et d'avoir des personnes qui les aident à la raconter, leur donnent cette possibilité.* » Pour soutenir l'autonomie, elle attire aussi notre attention sur « *la mise en place d'un environnement d'accueil et de vie pour apporter à la fois une individualisation du «prendre soin», de l'accueil et des propositions dans le cadre de vie. Et comme on est face à des personnes dépendantes et vulnérables, le besoin de stabilité, c'est-à-dire de prévisibilité, de repères, de personnes de référence, sont nécessaires pour organiser un lieu qui soit contenant.* »

## **Pour des changements de regards et de cadres institutionnels**

Nous l'avons exploré tout au long de l'article, la qualité du soin est primordiale, mais elle demande des compétences professionnelles et humaines indéniables. Elle est également relative au changement de regard posé sur les personnes en situation de dépendance et à la réflexion sur le temps, l'efficacité, les logiques économiques et les infrastructures qui permettent une prise en charge respectueuse des personnes et apportent une meilleure qualité de soin et d'accueil.

En Belgique comme en France, la majorité du personnel qui agit auprès de personnes soignées n'est pas ou peu formé à ces questions et est également très mal considéré. Sylvie Carbonnelle décrit les milieux de soin et d'hébergement des personnes âgées comme « *des milieux où le travail est peu reconnu. Ça reste essentiellement considéré comme un «sale boulot». Il n'y a pas de reconnaissance, pas assez de formation... Les équipes sont davantage incitées par le système à agir et décider à la place des gens qu'à soutenir leur autonomie. Notre système finance la dépendance plutôt que l'autonomie [...]. Faire à la place de, ça va plus vite que soutenir, accompagner... Or, il me semble qu'on ne peut pas penser le bien-*

*être des résident-e-s sans penser le bien-être des travailleurs et travailleuses. L'un ne peut être envisagé au détriment de celui des autres. C'est clair que si les professionnel-le-s ont des horaires coupés, trop lourds, travaillent dans des conditions elles-mêmes inhumaines, ce n'est pas possible de s'occuper correctement des gens. Il faut penser l'ensemble».*

Miriam Rasse renchérit : *«Il y a aussi l'accompagnement et le soutien des professionnel-le-s [...]. Il y a une nécessité de valoriser l'enjeu humain extrême de ces professions relationnelles... C'est de l'humanité ! Si on veut cheminer vers une société humaine, ces métiers compliqués devraient être beaucoup plus valorisés par la formation, les salaires et l'accompagnement indispensables. Il faut des espaces d'expression, d'élaboration pour justement pouvoir arriver dans cette attention à l'autre. Ce travail de décentration de soi implique un travail qui ne soit pas auto-référencé, d'être à l'écoute de ce qu'on ressent, ne pas mettre un mouchoir par dessus. Prendre soin des soignant-e-s pour qu'elles-ils puissent prendre soin des personnes qu'ils-elles soignent.»*

**« C'est toute l'institution du care qui doit ainsi être repensée, dans l'idée de laisser de l'espace pour que la vie puisse avoir lieu, pour se mettre au diapason temporel des personnes accueillies. »**

C'est toute l'institution du care qui doit ainsi être repensée, dans l'idée de laisser de l'espace pour que la vie puisse avoir lieu, pour se mettre au diapason temporel des personnes accueillies. Et quand on parle de jeunes enfants ou de personnes âgées, cette question du temps implique sans aucun doute d'y aller plus tranquillement, pour permettre aux personnes de se sentir exister, impliquées dans leur propre vie. À un rythme qui, comme beaucoup de projets d'accueil collectif de jeunes enfants le martèlent, s'adapte vraiment au rythme de la personne, pas qu'en surface mais bien en profondeur, grâce à l'observation et à la connaissance fine de chaque individu accueilli.

Sylvie Carbonnelle pointe des éléments à améliorer au niveau des politiques publiques : *«On reparle aujourd'hui de petites unités de vie, mais les normes institutionnelles sont très rigides (d'hygiène, architecturales...) et cela fait que des dimensions essentielles de la vie sont un peu oubliées. [...] Au niveau des personnes âgées, on se situe dans une tension entre protection, sécurité, voire surprotection et droit au risque, droit de vivre d'une certaine manière... C'est une tension sociétale. Je pense qu'elle existe aussi dans la petite enfance. Les maisons de*

*repos qui acceptent la prise de risque, autorisent davantage de libertés (où on ne va pas interdire de fumer dans les chambres, où on va laisser les personnes manger à l'heure qu'elles souhaitent, où elles vont pouvoir aller et venir à leur guise...) sont minoritaires. [...] En Belgique, il y a de nouveaux modèles qui essayent d'émerger, qui visent à penser l'institution selon un mode plus horizontal, axé sur la collaboration des acteurs-actrices. [...] Du coup cela renvoie à des cultures institutionnelles, à la formation des directions, à la volonté politique des administrations. Historiquement, les lits « maisons de repos et de soin » sont des reconversions de lits de longue durée issus du milieu hospitalier. Le modèle médical est encore largement dominant. En outre, plusieurs études montrent que les personnes âgées vivant en institutions sont surmédiquées.»*

Lorsque l'on constate, sur le terrain, le peu de cas que notre société fait des jeunes enfants et des personnes à la fin de leur vie, on ne peut que se dire qu'il est essentiel de réfléchir en profondeur la façon dont nous prenons soin des personnes dépendantes. Par manque de temps, de formation, de reconnaissance, de cadre et de moyens... nombre de professionnel-le-s aujourd'hui peinent à exercer leur métier avec toute l'humanité que celui-ci requiert.

Mais s'assurer que du temps, de l'argent, de la reconnaissance... soient alloués aux lieux d'accueil et de soin ne sera possible qu'à condition de changer en profondeur les mentalités et les visions politiques que nous avons de ces secteurs. Cela prendra du temps pour donner la place nécessaire au toucher et à la parole, pour aborder sereinement la question du consentement... et garantir aux plus jeunes de pouvoir s'épanouir en tant qu'individus compétents et autonomes, et aux plus âgé-e-s de vivre une fin de vie digne et riche d'expériences loin des actuels mouiroirs dans lesquels leur existence est mise entre parenthèses.

Il est impératif de sortir des logiques managériales, d'arrêter de comptabiliser les actes de soin comme le respect de protocoles tarifés, afin de rendre à ces institutions chargées de prendre soin des personnes en situation de dépendance la qualité de hauts lieux d'humanité.

*« Je veux que l'on sache qu'il n'y a pas de livre, pas de médecin, qui puisse remplacer une pensée individuelle vigilante, une observation attentive. »<sup>9</sup> - Janusz Korczak*

**9** / Korczak Janusz, « Comment aimer un enfant » traduit du polonais par Zofia Bobowicz, Robert Laffont, 1988

# Cultiver notre humanité, c'est la faire vivre

*« Une fois que le changement social commence, on ne peut plus l'inverser. Vous ne pouvez pas « dé-éduquer » la personne qui a appris à lire. Vous ne pouvez pas humilier la personne qui se sent fière. Vous ne pouvez pas opprimer les peuples qui n'ont plus peur. Nous avons vu le futur et il nous appartient. »*

César Chávez

Ce qui nous caractérise en tant qu'espèce humaine et nous distingue de l'espèce animale, c'est précisément notre « humanité ». Selon Wikipédia<sup>1</sup>, *« l'humanité est à la fois l'ensemble des individus appartenant à l'espèce humaine et les caractéristiques particulières qui définissent l'appartenance à cet ensemble »*.

Il y aurait donc des caractéristiques propres à l'espèce humaine qui nous inscriraient dans l'humanité, en opposition à des comportements jugés inhumains. Ces traits caractéristiques seraient, quasi naturellement, tournés vers des valeurs positives telles la générosité, la solidarité, la reconnaissance de l'altérité...

**« Comment assumer notre humanité au regard des politiques migratoires, des colonisations, des conflits armés, de l'esclavage et plus généralement des rapports de domination. »**

Pourtant, un rapide regard dans le rétroviseur ou autour de nous peut semer le doute sur la positivité naturelle de notre humanité... Comment assumer notre humanité au regard des politiques migratoires, des colonisations, des conflits armés, de l'esclavage et plus généralement des rapports de domination (sexe, classe, race<sup>2</sup>) qui fondent bon nombre de nos rapports sociaux? Notre « humanité », plutôt qu'un attribut positif par nature que nous pourrions qualifier d'essentialiste, relève vraisemblablement d'une construction, humaine et imparfaite, de nature culturelle, fragile, faisant l'objet d'évolutions et de tensions, de controverses, d'interrogations. L'humanité ne serait donc pas un fait lié inconditionnellement à notre exis-

**1/** Définition consultée le 24/01/2021

**2/** Dorlin Elsa, « Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination », PUF, 2009.

tence, mais des principes moraux à matérialiser comme le fait par exemple l'approche piklérienne<sup>3</sup> dans le soin apporté aux jeunes enfants, une attention à portée humanisante...

Pour le coup, cette perspective nous place dans une toute autre posture et responsabilité à l'égard de « notre » humanité...

### **La Déclaration universelle des droits de l'Homme**

Adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies qui regroupait alors 58 états, le texte inspiré de la « Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen » de 1789 en France, bien que non contraignant, consacre au plan symbolique des droits inaliénables sur les plans civils, politiques, juridiques, culturels, économiques, sociaux... Le droit à l'éducation, à la liberté de pensée, de conscience de religion s'y retrouvent par exemple. Le droit à la propriété individuelle ou collective est garanti par l'article 17 et l'article 25 qui consacre le droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires [...]. Nous

devons bien constater, plus de 70 ans plus tard, une importante marge de progression entre la proclamation des droits et leur efficacité au sein de notre société...

Le moment de la promulgation de la déclaration universelle, au sortir de la guerre 1940-1945, ainsi que sa portée universaliste doivent être soulignés. Face aux horreurs des guerres mondiales de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle et à un monde détruit sur les plans moral, humain, matériel et économique, l'idée de « plus jamais ça » constitue une importante source de motivation dans un élan international qui transforme considérablement nos organisations sociales (notamment le soutien public aux associations d'éducation populaire et de jeunesse, le renforcement et la pérennisation de la sécurité sociale, une meilleure prise en compte des individus et des réalités sociales...). Le monde s'interroge sur sa capacité à continuer d'exister en étant doté de l'arme nucléaire et dans sa capacité à commettre des horreurs. Les traumatismes de la guerre plaident pour fonder une société qui ne laissera plus la possibilité que cela advienne.

L'élan de *fraternité* de cette époque doit être interrogé sous l'angle de la place des pays vaincus et d'un certain ethnocentrisme occidental. La portée *universaliste* de cette déclaration

**3/** À ce propos, voir CEMÉAction «Ce qui se construit avant 3 ans», Avril 2018 «L'approche piklérienne, une ressource pour les CEMÉA», disponible sur [www.cemea.be](http://www.cemea.be).

*universelle* vaut-elle bien pour l'ensemble de l'humanité ?

Il s'agit en effet d'une construction, d'un texte de compromis, formulé par certains états dans un contexte donné et à une époque particulière. Pour sortir de cette interrogation, il y a lieu de distinguer les principes juridiques de la déclaration, qui s'appliquent partout dans le monde tant aux individus qu'aux peuples, des spécificités liées à des contextes pour envisager l'efficacité des droits humains. C'est de cette manière que, comparant la Charte Africaine des Droits de l'Homme à la Déclaration universelle, Keba M'Baye (Les Droits de l'Homme en Afrique, Paris, É. A. Pedone, 1992) franchit l'obstacle d'un potentiel antagonisme entre les deux textes. Il considère la portée universaliste du texte de la Déclaration universelle non dans une perspective uniformisante « *car nous sommes dans un monde multiculturel, formé d'entités juridiques internationales, guidées par des idéologies différentes. En conséquence l'universalisme n'empêche pas la diversité...* » (p. 44). Dans un contexte africain ou européen, la primauté de l'individu ou du groupe n'est effectivement pas la même...

**« L'universalisme n'empêche pas la diversité. »**

Si l'on peut s'accorder sur la portée universelle de la déclaration, encore faut-il distinguer trois stades dans l'universalisme : la conception, la formulation et le contrôle ainsi que l'effectivité des droits humains. Et c'est bien du côté du contrôle et de l'effectivité qu'un important chemin reste à faire.

Par ailleurs, la formulation de la déclaration est régulièrement convoquée, ayant en quelque sorte été sacralisée tel un texte figé, quasi intouchable. Même passer des droits de l'Homme aux « droits humains » a été compliqué pour un tel texte alors que l'enjeu de l'égalité des genres n'est plus à démontrer<sup>4</sup>. Dès lors, après avoir fait référence à la déclaration, il est souvent bien difficile d'envisager son effectivité concrète. Ainsi, ce texte « construit et imparfait » nécessite que l'on s'en saisisse, d'y revenir, de l'entretenir, de le questionner, de le critiquer, de le faire évoluer... en fonction des contextes et des protagonistes, des effets constatés, des problèmes que son respect pose et que son application engendre. Au risque de ne plus être qu'invoqué tel un mantra, sans matérialité autre que symbolique, et de tomber dès lors en désuétude...

**4/** À cet égard, nous renvoyons le lecteur et la lectrice vers l'argumentaire développé par la Ligue des Droits Humains : [http://www.liguedh.be/wp-content/uploads/2018/12/Analyse\\_LDH\\_Changement\\_de\\_nom\\_avril\\_2018.pdf](http://www.liguedh.be/wp-content/uploads/2018/12/Analyse_LDH_Changement_de_nom_avril_2018.pdf)



## ***La Déclaration universelle des droits humains au service de la démocratie***

La démocratie serait également une caractéristique et une nécessité pour nos sociétés contemporaines, démocratie comprise comme « système politique, forme de gouvernement dans lequel la souveraineté émane du peuple. [La démocratie politique est née dans la Grèce antique. Pourtant, ce n'est pas avant le 18<sup>e</sup> siècle que fut formulée la théorie de la séparation des pouvoirs (Montesquieu) et mis en place le suffrage universel<sup>5</sup> (États-Unis, 1776), qui en sont deux des fondements. Le respect des libertés publiques est au cœur même du fonctionnement de la démocratie dite aujourd'hui « libérale ». ] »<sup>6</sup>

Au même titre que la Déclaration universelle des droits humains, la démocratie comme régime est régulièrement convoquée dans le débat public pour rappeler la souveraineté du peuple et, conséquemment, appeler à la participation du plus grand nombre.

Ainsi donc, la démocratie serait au service du peuple, voire de l'humanité... Probablement est-ce aller un peu vite en besogne, considérant sa mise en œuvre en tant que système de

gouvernance, soit un ensemble de procédures qui garantirait la souveraineté du peuple par sa participation aux décisions. Et cette participation peut prendre bien des formes : représentative, directe, dialogique, avec panel citoyen, consultations de corps intermédiaires...

Dans son ouvrage « *L'humanité est en nous* » (2015), Roland De Bodt sous-titre « *Pour une culture de la démocratie* ». Ce faisant, il adosse au système démocratique une culture, autrement dit, une vision du monde, un idéal. Il ne s'agit plus exclusivement d'un système de gouvernance par le nombre, considérant la majorité comme ayant « naturellement » raison, mais d'imposer que l'exercice démocratique se réalise au bénéfice de l'intérêt général entendu comme la réalisation des droits contenus dans la déclaration universelle. Sa proposition consiste à lier les principes de la Déclaration universelle des droits de l'Homme à la définition même de démocratie, orientant de facto cette dernière à l'idéal d'égalité, de liberté et de solidarité.

Il est un fait historique indéniable que des régimes, pourtant élus selon des formes démocratiques, ont agi contre l'intérêt général, voire ont commis des crimes contre l'humanité... Et aujourd'hui encore ! Dès lors, orienter la gou-

**5/** Nous pouvons ici aussi nous étonner de la qualification « universelle » du suffrage tant les bénéficiaires de l'époque étaient peu nombreux (et pas nombreuses en l'absence de femmes) et que les débats demeurent aujourd'hui encore concernant le droit de vote à accorder à certaines populations, notamment issues de l'immigration.

**6/** Définition issue de [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr), consultée le 27/01/2021.

vernance démocratique vers la concrétisation des droits contenus dans la déclaration universelle semble particulièrement salubre pour notre humanité. Roland De Bodt a d'ailleurs bataillé auprès des maisons d'édition des dictionnaires de la langue française (dont les titres les plus vendus) et de l'Académie française en vue de faire évoluer la définition de démocratie en la liant à la Déclaration universelle des droits de l'Homme.

### ***L'humanité dans une société valorisant l'individualisme et la consommation***

Faisant appel à la Déclaration universelle des droits humains et à la démocratie, nous tentons également d'opérer un équilibre entre droits individuels, gouvernance et devenir de nos sociétés, entre des intérêts particuliers et l'intérêt général. Et c'est bien sur base de ces deux dimensions combinées que l'on peut fonder une humanité<sup>7</sup> attentive à chacun-e et à tou-te-s.

Fragile équilibre entre l'individu et le collectif, particulièrement quand l'individualisme

s'érige en posture appropriée de nos sociétés de consommation, que la privatisation des secteurs de la santé, de l'éducation ou de la culture éloigne peu à peu chaque citoyenne de ces biens communs en les rendant biens de consommation... La liberté de l'individu constitue la condition de sa subjectivité et sa capacité à penser l'intérêt général. Elle est bien évidemment nécessaire, pour peu qu'elle continue à s'inscrire dans le collectif, le bien commun... dans la perspective de la rencontre, inconditionnelle des droits humains.

**« Orienter la gouvernance démocratique vers la concrétisation des droits contenus dans la déclaration universelle semble particulièrement salubre pour notre humanité. »**

A l'inverse, c'est la primauté des particularismes, des communautarismes... de tout ce qui différencie et met potentiellement en concurrence qui advient, banalisant et rejetant toute perspective

universaliste comprise comme valable pour l'humanité entière dans toute sa diversité. C'est la compétition entre les populations ou à l'intérieur de celles-ci, la recherche d'un ennemi commun ou d'un bouc émissaire... Les slogans « *Make America Great Again* », « *Nos pauvres d'abord* » ou « *CRS à Barbès* » participent de cette logique d'exclusion et de primauté de certain-e-s sur les autres...

**71** Ici au sens de l'ensemble des individus appartenant à l'espèce humaine.

## Une éthique comme horizon

---

Combiner les intentions et leurs mises en œuvre constitue un important travail culturel, absolument nécessaire au renforcement et au déploiement de notre humanité. Un travail nécessairement jamais fini (sauf à croire au paradis, mais après la mort...) qui impose rigueur de la pensée et exigence des mises en pratique, interrogation régulière de notre « contrat social » pour vérifier s'il est bien à la hauteur de notre humanité revendiquée.

Parce que si les inégalités de droits demeurent, si les systèmes de domination et d'exploitation persistent de manière cruelle, c'est que nous ne sommes pas arrivé-e-s à maturité de notre humanité.

Déjà Rousseau, dans le contrat social qu'il proposait en 1762, prétendait que « *le droit de la force et l'esclavage sont contraires au caractère fondamental de la liberté humaine* ». <sup>8</sup> Et Ricœur, dans sa vision d'une société démocratique, lui imposait des conditions strictes : « *Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de*

*ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage* ». <sup>9</sup>

## De la nécessité de prendre soin de l'humanité

---

Nous l'avons vu, en combinant la Déclaration universelle des droits humains et la démocratie, notre humanité relève d'une construction, teintée d'idéal mais aussi en proie à des errements et des détournements, privilégiant parfois l'intérêt de quelques-un-e-s plutôt que l'intérêt général.

Qu'outre les intentions, cet échafaudage requiert réflexion, appropriation, évolutions, instruction, entretien, recherche, entraînement, tâtonnement... en bref, une réelle culture vivante au travail qu'il faut alimenter et dont il faut prendre soin.

Ce n'est qu'à la condition d'un réel travail culturel autour des droits humains et de la démocratie que nous pourrions revendiquer œuvrer dans la perspective d'une humanité aboutie, mais nécessairement jamais finie. Car l'humanité ne peut se contenter d'être proclamée, elle doit se vivre.

**8/** cité par Rabby Sy Hamdou, *L'universel fondement de l'humanisme*, L'Harmattan, 2016, p 25.

**9/** [https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mocratie#D%C3%A9finition\\_de\\_la\\_d%C3%A9mocratie\\_par\\_Paul\\_Ric%C5%93ur](https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mocratie#D%C3%A9finition_de_la_d%C3%A9mocratie_par_Paul_Ric%C5%93ur)

## Sources :

**Roland De Bodt**, *Démocratie, lettre ouverte à l'Académie française*, Éditions Luc Pire, 2000

**Roland De Bodt**, *L'humanité en nous*, Éditions du Cerisier, 2015

**K. M'Baye**, *Les droits de l'homme en Afrique*. In : *Revue internationale de droit comparé*. Vol. 45 N°3, Juillet-septembre 1993. pp. 723-726

**Hamdou Rabby Sy**, *L'universel fondement de l'humanisme*, L'Harmattan, 2016

**Paul Ricœur et Joël Roman**, *L'idéologie et l'utopie*, Éditions du Seuil, 1997

**Jacques Testart**, *L'Humanitude au pouvoir; comment les citoyens peuvent décider du bien commun*, Paris, Seuil, 2015

**Valentine Zuber**, *Le culte des droits de l'homme*, Aux Sources (émission du 3/10/2015 sur [www.hors-serie.net](http://www.hors-serie.net))

# Les jeunes entre parenthèses

*« Considérer les adolescents collectivement comme de véritables partenaires de négociation et pas comme des objets de soin qui, individuellement, seront juste bons à être dirigés vers des espaces de soin ou de support parce qu'ils seraient considérés, eux, comme des fragiles que l'on doit soutenir, des malades que l'on doit soigner alors même que leur inadaptation à la société qu'on leur propose semble plutôt constituer, de nos jours, un indice de bonne santé mentale... »*

Bruno Humbeeck, 17 avril 2021 sur Facebook

Le texte qui suit est une construction en mosaïques, croisant la question du soin accordé aux jeunes au regard et à l'expérience d'Alisée et de Bernard.

Alisée, étudiante de 13 ans, a coordonné la publication d'une lettre ouverte le 12 novembre 2020 dans la Libre<sup>1</sup>, signée par 144 adolescent-e-s, demandant le retour à l'école pendant le confinement. Bernard (De Vos) est Délégué général aux Droits de l'enfant et n'a eu de cesse d'interpeller pour la prise en compte des jeunes durant la crise sanitaire de 2020-2021. Leurs paroles sont extraites d'un

entretien avec chacun-e séparément. Les entretiens sont donc le fruit de la mise en forme de ce texte, pas d'une conversation. La crise sanitaire du virus Covid 19 constitue le contexte général, mais les constats et les questions posées dépassent largement cette situation conjoncturelle pour interroger plus fondamentalement la considération que notre société accorde à ses jeunes, la méfiance à leur égard, le silence que les adultes leur imposent.

La « jeunesse » serait ce qui précède l'entrée dans l'âge adulte, sans que ce moment

**1 /** Consultable sur <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2020/11/12/des-eleves-du-premier-degre-du-secondaire-prennent-la-parole-nous-demandons-une-suspension-immEDIATE-de-lobligation-scolaire-en-presentiel-pour-tous-les-enfants-jusqu'au-treize-decembre>

soit tout à fait précis. Depuis au moins la Grèce antique<sup>2</sup>, cette période fait l'objet d'une mise à distance, d'une crainte, d'un rapport de défiance de la part des adultes en place dans la cité. Bien évidemment, il s'agit d'un moment plus ou moins long et intense de construction, d'expériences, d'aventures... et les recherches en neurosciences confirment le bouillonnement de cette période, avec une certaine stabilisation peu après 20 ans. Mais comment notre société, et particulièrement les adultes qui assument des responsabilités à l'égard des jeunes, peut soutenir ce moment si particulier, sans inhiber ou formater ou, à l'inverse, laisser (trop) faire? Comment conjuguer les jeunesses (au pluriel dans le sens de leur diversité, qui ne peut se résumer à une seule acception) et la société sans disqualifier aucune de ses composantes pour s'inscrire dans une histoire qui s'écrit au présent?

### **La moindre des choses : l'attention des adultes**

**Bernard De Vos (B) :** *La meilleure manière de prendre soin des jeunes, c'est d'abord être à leur écoute et ne pas imaginer ce qui est leur*

*intérêt, ce que sont leurs souhaits. C'est justement avoir un dialogue permanent avec eux, un dialogue participatif qui cadre bien avec la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). C'est ne pas imaginer pour eux, ne pas faire sans eux.*

**Alisée (A) :** *Pour moi, prendre soin des jeunes, cela veut dire être attentif à ce qu'ils ressentent, à comment ils vivent, à ce qu'ils soient bien dans leur peau. [...] De mes 13 ans, je n'ai pas beaucoup de connaissances, mais avec cette crise sanitaire, j'ai l'impression que les adultes pensent évidemment bien faire mais qu'ils prennent beaucoup de décisions sans vraiment nous demander notre avis. Évidemment, on est enfant, donc c'est assez « normal », mais si on prend des décisions en ne demandant pas notre avis, ça peut faire qu'elles ne soient pas en accord avec ce qu'on vit.*

**B :** *La première chose à faire, c'est vraiment de ne pas faire contre, mais de faire avec et avoir une oreille la plus attentive possible. On peut « imaginer » ce qui est leur intérêt et le confronter avec leurs souhaits, on n'est pas obligé de venir avec rien dans la rencontre avec les jeunes. On peut aussi venir avec des idées sur ce qui,*

**« J'ai l'impression que les adultes pensent évidemment bien faire mais qu'ils prennent beaucoup de décisions sans vraiment nous demander notre avis. »**

**2/** « Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans. » - Socrate (V<sup>e</sup> siècle avant notre ère)

*sans doute, est le meilleur pour eux, ce qui peut être le plus satisfaisant. Mais la moindre des choses c'est vraiment d'être à leur écoute.*

Dans les propos d'Alisée et de Bernard, l'attention des adultes est ainsi convoquée de manière précise: une attention pour faire exister les jeunes, en veillant à ne jamais penser et parler à leur place, à toujours les considérer comme sujets des propositions qui leur sont faites et pas comme des objets à intégrer au sein de dispositifs.

Il est suggéré que les adultes proposent un cadre, structuré et bienveillant, qui soutienne l'expression, l'expérimentation et l'élaboration de nouveaux possibles. Le cadre est bien de la responsabilité des adultes, par contre son contenu, ce qui y émergera, appartient aux jeunes. Pour l'éducation active, cette distinction est importante, rappelant la rigueur des dispositifs qui sont mis en œuvre, leur élaboration méticuleuse, pour favoriser la liberté et la créativité en leur sein et pas une production attendue d'avance, instrumentalisée ou orientée. Trop souvent, les jeunes servent d'alibis ou de mascottes au sein de dispositifs d'expression ou de recueil de parole qui leur laissent, en réalité, bien peu de place et de pouvoir.

Cette posture orientée sur la tenue du cadre, la mise à disposition d'outils, des propositions

d'activités... ne nie pas l'expérience des adultes, ni l'héritage de nos savoirs, nos cultures ou notre histoire, mais elle vise à permettre aux jeunes d'accéder à une appropriation qui leur soit singulière, orientée vers la transformation sociale plutôt que la reproduction ou la tradition. Une posture de progrès et intégrative qui refuse les confrontations binaires et souvent stériles entre le neuf et le vieux, l'innovation et la reproduction, le connu et l'inconnu.

### ***Les jeunes : une parole qui doit être prise en compte***

**A:** *J'ai écrit une petite lettre que j'ai soumise à toutes les classes de deuxième année. J'ai eu des retours et des suggestions pour la lettre. Il y en a qui m'ont dit « je suis d'accord » et chaque fois je mettais leur prénom. Quand cette lettre a été un peu plus finalisée, je l'ai postée sur Facebook, sur le groupe « Stop école COVID ». À ce moment-là, j'ai eu plus de retours, plein de commentaires et encore des suggestions. [...] Je me suis dit qu'il y avait vachement beaucoup de personnes qui étaient aussi d'accord et aussi stressées, qui pensaient un peu comme moi et qu'il faudrait peut-être qu'on donne vraiment notre avis... Il fallait aussi que les autres, les adultes, le sachent. Et avec l'accord de tous les autres évidemment, je me suis dit qu'il fal-*

lait envoyer la lettre à des personnes, à des politiciens.

**B:** *S'il y a bien quelque chose qui ne coûte pas très cher et qui est pratiquement indispensable pour la gestion « intelligente » de la vie des adolescents et de la vie en société avec les adolescents, c'est quand même être à leur écoute et les inviter à participer. On voit bien que cela ne s'est jamais fait avant. [...] Les jeunes sont très peu présents dans les politiques, on parle très peu des adolescents, on a très peu d'intérêt pour leur situation, même si tout le monde reconnaît que leur vie est insupportable et très difficile pour le moment et qu'ils sont sans doute parmi les premières victimes de la crise sanitaire. Pourtant, il y a très peu de personnes, très peu de professionnels, très peu d'acteurs qui vont vraiment essayer de susciter la parole et la participation des enfants et des jeunes. Tous milieux confondus.*

**A:** *Dans un premier temps, je me suis dit: « C'est chouette, puisqu'on a écrit la lettre ensemble, avec des amis, on écrit quand-même bien. » Et puis dans un autre temps, je me suis dit que c'était un peu dommage que les gens pensent qu'on n'est pas capable de faire ça.*

*Dans le premier temps j'étais contente, et puis un peu triste...*

**« Il ne s'agit pas de « jouer à la participation » pour plus tard. »**

Fondamentalement, il est ici question de participation des jeunes, concept qui peine à revêtir sa pleine signification aujourd'hui, tant il est utilisé de manières très différentes et s'écartant parfois même des ambitions qu'il contient. Trop souvent, il s'agit de se contenter de la reproduction des formats propres à nos démocraties représentatives, dans un rapport majorité/minorité, en procédant par votes pour prendre des décisions. Dans cette conception, la participation se résume à reproduire des procédures formelles.

L'expérience relatée par Alisée s'inscrit dans une réalité concrète. Il ne s'agit pas de « jouer à la participation » pour plus tard, pour quand on sera grand-e ou en âge de voter, qu'on aura du boulot... mais bien d'agir au présent, au départ d'un contexte, considérant son expression complétée par celles des autres comme authentiques et ayant de la valeur. Ça compte « pour de vrai » dans une démarche à la portée de celles et ceux qui la concrétisent. C'est une expérience, une tentative légitime et prise au sérieux tant par les jeunes que par les adultes.



Bien évidemment, une manière de disqualifier ces démarches, c'est d'interroger la capacité des jeunes à réellement porter des combats, à être capables d'expression, de discernement et de nuances... Et comme le dit Bernard, cela ne coûte pas très cher de permettre aux jeunes de participer. Mais encore faut-il accepter le risque que leurs dynamiques échappent aux adultes, d'être confronté-e-s à de l'inattendu, de l'inconnu. Un risque propre à la vie, la vraie !

### **Les jeunes, tou-te-s les jeunes !**

**B :** *Je n'aime pas répondre à des questions autour de ce qu'il faut pour les jeunes, parce qu'entre des jeunes des quartiers populaires et des jeunes qui sont inscrits dans des filières scolaires des plus élitistes, il y a un gap énorme. Et sans doute effectivement que ces jeunes n'ont plus beaucoup de patrimoine commun. Ça, c'est clairement un regret qu'on peut avoir.*

**A :** *Quand on parle d'adolescents, on a surtout l'impression qu'ils sont vautés sur des téléphones, sur les jeux vidéos, etc. D'une part, c'est vrai, il y a toutes les technologies, tout ça,*

*qu'on est quand même beaucoup dessus. Mais on fait aussi d'autres choses ! On n'est pas que vautés sur nos écrans. [...] C'est vrai qu'on est beaucoup sur nos écrans, mais on peut lire, on peut faire plein d'autres choses.*

**B :** *C'est vrai que certains enfants sont plus habitués ou dans des contextes qui facilitent leur participation (dans des écoles Freinet, dans des écoles participatives, dans des milieux socio-économiques plus favorisés...). Je pense effectivement que la démarche doit être inscrite en lettres d'or dans nos pratiques éducatives vis-à-vis de tous les enfants et de tous les jeunes. Depuis leur plus tendre enfance (l'école maternelle, la crèche), la question de la participation des enfants est vraiment centrale.*

Dès l'introduction de ce texte, nous avons insisté sur les jeunesses, soulignant de la sorte la diversité des jeunes en fonction des contextes sociaux, culturels, économiques... dans lesquels ils et elles s'inscrivent. Les mettre au pluriel, c'est reconnaître la spécificité de chacun des parcours, mais aussi et surtout s'empêcher de cataloguer les jeunes dans les clichés qui circulent largement et qui leur collent à la

**« Agir au présent, au départ d'un contexte, considérant son expression complétée par celles des autres comme authentiques et ayant de la valeur. »**

peau. C'est encore s'obliger à voir ou entendre autre chose que ce à quoi nous pourrions nous attendre, à être confronté-e-s à nos propres stéréotypes et s'autoriser à être surpris-es !

Dans les pratiques éducatives, il est utile de se poser la question des registres dans lesquels nous allons permettre aux personnes de se rencontrer. Et s'agissant des jeunes, que leur proposent les adultes ? Sur quels aspects de leurs personnalités, de leurs aptitudes, de leurs intérêts leur proposons-nous d'évoluer ? Sur quels terrains allons-nous à leur rencontre ? Les territoires qui sécurisent les adultes ou ceux qui soutiennent les jeunes, qui leur sont familiers ?

Et une fois l'expression des individualités réalisées, comment opérons-nous pour faire culture commune, destinée commune ? Comment dépasser les appartenances et les assignations pour élaborer ce que Bernard appelle « le patrimoine commun » ? En développant des pratiques collaboratives qui garantissent le respect des expressions individuelles, mais qui imposent aussi la construction collective, l'élaboration en groupe en intégrant, inconditionnellement, chacun-e.

### **Des institutions et des adultes qui prennent soin des jeunes dans leur globalité**

**A:** *D'un côté, c'est aux adultes de mettre les enfants en confiance et, de l'autre côté, c'est aux enfants « d'oser leur dire, leur parler ». Mais c'est vrai qu'il y a des personnes qui sont timides ou qui n'osent pas. Que tous les enfants aient la possibilité de parler, de donner leur avis, c'est vachement compliqué. Mais on pourrait déjà organiser quelque chose dans leur école. Dans les écoles, il y a souvent un centre PSE [Promotion de la Santé à l'École] et tous les enfants qui veulent prendre la parole pourraient aller parler aux personnes du centre. Après, le centre PSE rapporte leurs avis anonymement ou quoi que ce soit à l'école, en disant : « il y a des élèves qui pensent comme ça. » Et que ce soit l'école qui prenne la parole et qui le dise au gouvernement. Ça pourrait être justement à l'école de dire aux élèves : « Vous pouvez venir nous parler, vous pouvez parler à un adulte si ça ne va pas, vous pouvez dire ce que vous pensez. » De mettre les jeunes en confiance.*

**« Comment dépasser les appartenances et les assignations pour élaborer « le patrimoine commun » ? »**

**B:** *La vie biologique a toujours été valorisée en priorité par rapport à la vie mentale, la vie culturelle ou d'autres formes de vie. Et dans nos sociétés construites sur le respect de la vie [biologique], je pense surtout que les jeunes sont traités par le mépris, dans le sens où on les hyper-responsabilise pour des situations ingérables pour eux. Respecter un confinement pour une personne qui est « installée », qui a des relations, un habitat, des habitudes etc., c'est beaucoup moins compliqué que pour un jeune qui est en découverte, qui est en création, qui est en mouvement permanent.*

**A:** *Ce qui me met en confiance avec un adulte, c'est le fait que cette personne soit accueillante, qu'elle soit gentille. Donner la possibilité à l'enfant d'être justement en confiance et de parler. Évidemment, s'il y a quelqu'un qui nous gueule dessus, on n'a pas très envie de dire ce qu'on ressent... Un sourire. Un sourire, tout de suite, ça nous met dans la confiance.*

**B:** *Je pense que les adolescents et les jeunes adultes, après nos aînés, sont les principales victimes de cette crise au regard de la construction d'une société. Je n'ai pas envie de parler d'une « génération sacrifiée »,*

*mais il n'empêche que les conséquences de ce qu'on est en train de vivre vont être épongées sur de très longues années en termes de décrochage scolaire, de décrochage généralisé de la société... Et on n'en prend pas suffisamment la mesure maintenant. On est tellement « occupé » à combattre le virus et obnubilé par ces questions sanitaires qu'on laisse de côté de manière bien trop importante d'autres réalités autour de la santé mentale, autour de la santé culturelle, autour de la question de la scolarité, etc.*

**« Un sourire, tout de suite, ça nous met dans la confiance. »**

Pour permettre aux jeunes de vivre pleinement et de participer entièrement à ce qui les entoure, il faut des institutions capables de prendre soin d'elles et d'eux dans tout ce qu'ils-elles sont, à même de leur offrir des espaces sécurisés d'expérimentation, de découvertes, d'essais/erreurs, sans jugement ni disqualification.

De telles institutions ne peuvent exister qu'avec le concours d'adultes engagé-e-s, conscient-e-s des besoins et des réalités des jeunes, capables de composer avec leur diversité et leurs contradictions, d'accord de les rencontrer sur leurs terrains. Des adultes qui ont l'audace de faire confiance aux jeunes au

sein du cadre qu'ils et elles auront développé à leur intention.

Mais ces institutions doivent aussi prendre soin des adultes qui les composent, pour leur permettre de prendre du recul, de réfléchir aux situations rencontrées, de confronter les regards et les différentes tentatives à l'œuvre, pour sécuriser aussi les adultes dans les actions menées avec les jeunes, dans l'affinage du cadre qui leur est proposé et des interventions qui sont nécessaires.

### *Des points d'attention dans la prise en considération de jeunes*

Alisée et Bernard rappellent, au départ de leurs expériences, la responsabilité qui incombe aux adultes de proposer des cadres permettant aux jeunes, à tou-te-s les jeunes (même les jeunes hors cadre, les défavorisé-e-s, les invisibles, les laissé-e-s pour compte...) d'être en confiance pour s'exprimer et agir. À l'école bien entendu, mais aussi en dehors de l'école, dans des es-

paces collectifs qui prennent soin de chacun-e et du groupe.

Nous insistons ici sur la dimension collective, trop souvent négligée pour privilégier des démarches et des suivis individuels, ignorant le caractère d'« être social » des jeunes, particulièrement dans la construction de leur personnalité dans cette période de leur vie. Comment en effet « faire société » et participer de sa construction lorsque les seuls modèles proposés sont ceux qui se centrent exclusivement sur l'individu, isolé des autres? Comment accéder au concept de bien commun et s'en emparer seul-e?

Prendre soin des jeunes s'inscrit dans un subtil équilibre entre l'individu et le groupe, dans une vision globale des jeunes qui mêle leurs multiples facettes et paradoxes tout en misant sur leurs capacités de dire, de faire, d'expérimenter, d'inventer, de s'opposer... dans la durée. Un changement radical de regard et de pratiques pour dépasser l'opposition des générations et faire œuvre commune. Avec le sourire!

# L'élan vital pour grandir dès le plus jeune âge

Et si *prendre soin* signifiait aussi trouver cet équilibre subtil entre les compétences que le bébé exerce naturellement et le type d'accompagnement de l'adulte qui peut les développer ou les entraver ?

Les connaissances sur les processus de développement de l'enfant constituent un savoir précieux pour les professionnels-le-s et qui peut avoir un impact important sur leur travail. Les recherches dans ce domaine évoluent sans cesse et des découvertes récentes viennent compléter voire confirmer des résultats d'observations plus anciennes.

Prenons le concept de *néoténie humaine* : l'être humain est le mammifère le plus immature à la naissance ; on peut dire qu'il naît, en quelque sorte, prématuré. Son cerveau n'est doté à ce moment-là que de 10% de ses connexions neuronales<sup>1</sup>, le reste se construira plus tard

(pendant toute la vie) en fonction de son histoire individuelle. Cette découverte des neurosciences (grâce à l'imagerie cérébrale par IRM) a mis en lumière l'étonnante plasticité cérébrale, qui éclaire d'un jour nouveau le débat entre nature et culture, entre inné et acquis, et nous met en même temps face aux enjeux éthiques

considérables que comporte le fait de s'occuper d'un nouveau-né et d'un très jeune enfant.<sup>2</sup>

Autrement dit, les potentiels innés sont bien présents chez le nouveau-né, mais la qualité de leur développement sera influencée par l'action de l'environnement. Arrêtons-nous sur la

découverte de la motricité libre par Emmi Pikler et ses collaboratrices suite à l'analyse de leurs observations longitudinales, bien avant l'avènement des neurosciences. Elles ont découvert qu'il existe un dynamisme *intérieur*, génétiquement déterminé, qui soutient la croissance

**«Il existe un dynamisme intérieur, génétiquement déterminé, qui soutient la croissance intellectuelle et motrice.»**

**1/** Vidal Catherine, « La plasticité cérébrale, une révolution en neurobiologie », in « Les chemins de l'apprentissage », Spirale n° 63, décembre 2012.

**2/** Golse Bernard, postface du livre « Les premières années de bébé », de G. Appel, éd. érès, 2019.

intellectuelle et motrice, du même type que le dynamisme biologique qui porte à la croissance physique. Lorsque les besoins vitaux et de sécurité affective d'un bébé sont bien rencontrés, les différentes étapes de son développement moteur (les postures et les déplacements) s'enchaînent naturellement, toujours dans le même ordre et à partir de la position initiale à plat dos, sans intervention enseignante des adultes. En évitant la stimulation directe et ne les mettant pas dans des positions qu'ils et elles ne peuvent prendre ni quitter par eux-mêmes, les enfants exercent librement la maîtrise de leurs mouvements et ceci se répercute tant sur leur sensation de bien-être corporel que sur le développement de toute leur personnalité. Elles et ils acquièrent de l'assurance dans leur corps, ainsi que de la prudence. Ils-elles apprennent à réagir avec adresse aux incidents inattendus et aux chutes qui peuvent se produire dans leurs jeux. Elles-ils développent des mouvements harmonieux et bien maîtrisés et ceux-ci participent à la construction d'une sécurité intérieure et d'une conscience de leur propre valeur, de leur compétence. En découvrant et en

expérimentant leurs possibilités motrices, ces enfants développent un esprit d'initiative, une curiosité et un intérêt pour la découverte du monde, ils-elles font preuve d'attention et de persévérance dans leurs tentatives. Elles-ils découvrent le plaisir de l'activité riche, autonome et éprouvent un sentiment de réussite.

De nombreux ouvrages ont approfondi la motricité libre selon Emmi Pikler ainsi que son effet bénéfique sur le développement de la personnalité de l'enfant (son sentiment de compétence, ses capacités d'attention et de persévérance, sa confiance en lui-même...).<sup>3</sup>

### *La vitalité découvreuse*

En observant des bébés qui exercent leurs compétences à leur rythme et explorent leur environnement avec les moyens permis par leur niveau de maturation, on est frappé par la puissance de leur *élan vital*<sup>4</sup>, de leur désir de découvrir et d'apprendre (la *pulsion épistémophilique*<sup>5</sup>) dans une *attitude de questionnement*<sup>6</sup>,

**3/** Citons notamment : A. Szantó-Feder, « L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit », Paris, Puf, coll. « Le fil rouge », 2016 et E. Pikler, A. Tardos, « Grandir autonome - recherches présentées » par R. Caffari, Toulouse, érès, coll. « Pikler-Lóczy », 2017.

**4/** L'élan vital désigne dans la philosophie de Bergson une tendance créatrice de la vie, qui se développe à travers les organismes particuliers, assure la continuité de l'espèce et engendre l'évolution des êtres.

**5/** En psychanalyse, la pulsion est une force biologique inconsciente et permanente qui suscite une certaine conduite. La pulsion épistémophilique est la force qui pousse l'enfant à satisfaire son besoin de devenir autonome en cherchant à faire des expériences, à comprendre et à maîtriser son environnement.

**6/** A. Szantó-Feder, op. cit., p.381-383

de leur envie de se hisser toujours plus haut (au sens propre comme au figuré). Cette *vitalité découvreuse*<sup>7</sup> est une source d'émerveillement et de plaisir pour les adultes qui se mettent en *position observante*<sup>8</sup> et font le choix de ne pas intervenir dans le processus de développement psychomoteur du petit enfant.

De cette place à petite distance, avec un regard réellement attentif sur l'activité de l'enfant et dans la sécurité d'un espace pensé et aménagé à sa mesure, il nous est donné de voir tout le *travail* que l'enfant fait très naturellement, poussé par son dynamisme intérieur. Et nous aimerions tellement que cet élan vital reste aussi fort plus tard, en grandissant, qu'il ait envie de s'investir à l'école ou dans ses loisirs, de découvrir et d'expérimenter, qu'il ne soit pas inhibé par la nouveauté...

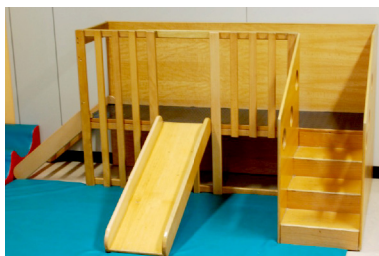


Photo 1

## *Pauline et des expérimentations prudentes*

Nous avons observé très souvent l'activité des enfants sur le module de psychomotricité « modèle CEMÉA », constitué de 4 marches, une passerelle munie d'une balustrade avec en son milieu un toboggan et sur le côté une petite échelle. (Voir photo 1)

Par exemple dans une vidéo de Pauline, 11 mois et demi,<sup>9</sup> qui utilise ce module de psychomotricité pour la première fois: elle prend un très long moment pour monter les quatre marches; avec beaucoup d'attention, elle essaye différentes solutions pour assurer ses points d'appui. Une fois arrivée sur la passerelle, elle la parcourt plusieurs fois avec des pas latéraux en se tenant à la balustrade.

Puis elle jette des regards hésitants en direction de la descente du toboggan. L'adulte, assise à proximité, s'approche alors en souriant et retourne avec délicatesse l'enfant pour la faire glisser à plat ventre, les pieds en premier. Celle-ci sourit aussi, mais son regard semble interrogateur. Une fois au sol, Pauline repart et monte,

**7/** Giampino Sylviane, « Le pari d'un équilibre possible: être parent, travailler, élever ses enfants, les confier à des professionnels de qualité », conférence au colloque « Bébés d'ici et d'ailleurs: quel accueil dans le respect de la diversité », Bruxelles les 12 et 13 mars 2009.

**8/** La fonction observante fait partie des 3 fonctions de la position professionnelle définie par le Référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Bruxelles, éd. O.N.E., 2002.

**9/** « Intégrer sa motricité », DVD, CPPA, [www.cg94.fr](http://www.cg94.fr)

cette fois, les marches à toute vitesse. De retour au toboggan, elle retrouve ses mêmes hésitations et recherches, à nouveau court-circuitées par l'adulte qui la manipule physiquement pour la faire descendre.

C'est son élan vital qui a poussé Pauline à vouloir monter les marches et c'est encore cet élan qui la pousse à recommencer une fois les mouvements acquis à son rythme.

Mais comment comprendre cette différence de comportement de Pauline sur les marches de l'escalier et face au toboggan ? Il nous semble que le temps de ses tâtonnements et expérimentations prudentes, attentive à ses sensations internes lui ont permis une *intégration* des coordinations motrices nécessaires pour monter ces marches, alors qu'elle ne semble pas avoir appris le mouvement conduit par l'adulte pour descendre. « *Pauline n'a pas eu l'occasion de chercher suffisamment par elle-même, elle n'a pas pu mémoriser la « bonne » position et les « bons » mouvements suggérés par l'adulte.* »<sup>10</sup> De plus, l'adulte, par ses actions, a induit chez l'enfant l'idée qu'elle ne peut pas descendre seule, à sa façon. Que va-t-elle faire les prochaines fois lorsqu'elle voudra descendre ?

**« C'est son élan vital qui a poussé Pauline à vouloir monter les marches et c'est encore cet élan qui la pousse à recommencer une fois les mouvements acquis à son rythme. »**

Parallèlement, comment interpréter l'action de la professionnelle dans cette séquence ? Dans une bonne intention, elle a très envie que Pauline atteigne le *résultat* qu'elle-même a en tête mais ne s'identifie pas à elle, qui a besoin de temps, de plusieurs essais et tâtonnements, de ressentir dans son corps les sensations d'équilibre et de déséquilibre pour s'exercer à les maîtriser. De plus, cette adulte ne semble pas tenir compte du fait que l'enfant ne manifeste aucune demande d'aide, comme si elle supposait qu'elle devait forcément en avoir besoin ou comme si une « bonne professionnelle » *se devait* d'aider l'enfant qui exerce sa motricité et joue. Or, peut-être qu'une intervention plus profitable aurait été de la remettre au sol (sans la faire glisser sur le toboggan) en lui expliquant qu'il est plus compliqué de descendre que de monter et qu'elle y arriverait sûrement plus tard. Son envie de chercher aurait été encouragée, soutenue et valorisée.

### **Simon, 15 mois, et la recherche de la difficulté**

Dans une autre vidéo, avec ce même module, nous voyons Simon, 15 mois, qui descend les marches avec beaucoup d'adresse les mains en

<sup>10</sup> / Simon Bogaers Nicole, « Aidez-moi à apprendre par et pour moi-même » in « Les chemins de l'apprentissage », Spirale n° 63, décembre 2012.



avant (voir photo 2). Ce passage fait souvent bondir les participant-e-s en formation, qui ressentent l'impulsion de se précipiter pour « attraper » l'enfant ! Et ce, même si tout au long de la séquence Simon nous a montré une bonne maîtrise de ses mouvements et un plaisir manifeste à exercer ses compétences, sous le regard confiant de l'adulte qui le connaît bien.



Photo 2

**« Il est fondamental que l'adulte témoin de cette recherche ne se laisse pas polluer par ses propres peurs et fasse suffisamment confiance aux compétences de l'enfant pour lui permettre de les expérimenter librement. »**

À quoi nous fait penser cette réaction impulsive des témoins extérieurs de cette séquence ? À l'attitude prophétique très fréquente chez les adultes qui pensent que l'enfant va tomber lorsqu'il s'adonne au plaisir de grimper, étape pourtant indispensable de son développement moteur. Pour citer Sylviane Giampino : « On peut avoir le plus beau toboggan du monde, si ce que l'enfant entend autour c'est une suite de « Chacun son tour, non, on ne monte pas par

la rampe, tu fais le tour, tu passes par l'escalier... », alors le toboggan, censé permettre aux enfants d'expérimenter leur motricité, le risque, l'impétuosité joue un rôle paradoxal de concentré d'interdits, de leçon d'inhibition. »<sup>11</sup>

### Des risques mesurés

Or, l'élan vital qui pousse l'enfant à grandir comporte aussi la recherche de la difficulté ainsi qu'une certaine prise de risque, en renonçant à la sécurité du connu pour aller explorer de l'inconnu, pour apprendre et se construire. Il est fondamental que l'adulte témoin de cette recherche ne se laisse pas polluer par ses propres peurs et fasse suffisamment confiance aux compétences de l'enfant pour lui permettre de les

expérimenter librement.

Le risque, nous y voilà ! Dans le domaine de l'éducation, la tension entre sécurité et liberté est aussi présente que dans plusieurs autres domaines de notre société. La peur *qu'il arrive quelque chose* à l'enfant est de plus en plus envahissante. Mais que serait la vie s'il ne nous arrivait jamais rien ? Vivre est un risque en soi, mais il peut être bien mesuré par

11 / Giampino Sylviane, op. cit.

l'enfant, lorsque celui-ci a eu la possibilité de construire la confiance en ses compétences et qu'il n'attend pas l'aide de l'adulte pour faire les expériences qui concernent la maîtrise de son propre corps.

### ***L'action éducative indirecte, l'attente tranquille... des modalités du « prendre soin »***

Les professionnel-le-s peuvent surmonter leurs peurs lorsqu'ils-elles connaissent bien les enfants, grâce à une relation stable et continue. Par leur observation régulière, elles-ils prennent confiance dans les compétences des enfants *ici* et *maintenant*. Leur connaissance des étapes du développement leur permet d'anticiper celles-ci et d'être dans une *attente tranquille* qui les aide à ne pas les forcer.

Pour l'adulte, permettre à l'enfant d'expérimenter ses propres compétences - motrices et autres - ne signifie nullement *ne rien faire*. L'action éducative est souvent indirecte et invisible : plus que de faire faire ou d'enseigner, elle consiste à soutenir l'enfant et le valoriser dans

ses acquisitions et ses explorations, à l'accompagner dans ses doutes et ses questions. Cela se traduit par une attention et un intérêt pour ses petits progrès qui entretiennent, encouragent cet élan développemental ; par des propositions de matériels, d'objets qui viennent nourrir son activité ; par des paroles qui vont dans le sens de son action, sans pression sur un *résultat à obtenir*. L'aménagement et le réaménagement de l'espace, le choix réfléchi des objets et jouets ainsi que leur présentation constituent autant d'*interventions indirectes*.

Tout cela n'est possible que si l'adulte a véritablement intégré l'importance de permettre à l'élan vital de s'exprimer et profondément accepté que son rôle n'est pas de montrer ni de faire faire à l'enfant, mais bien d'incarner une présence tranquille et sereine qui a confiance et est disponible en cas de besoin. Comme le dit Bernard Martino : « *Qu'est-ce qui est stimulant pour un enfant ? Peut-être en arriverait-on à envisager l'hypothèse que ce qui est véritablement stimulant pour un enfant, c'est justement d'être en présence d'adultes qui ne cherchent pas à le stimuler...* »<sup>12</sup>

**12 /** Bernard Martino, « *Lóczy, une école de civilisation* », DVD disponible aux Éditions Érès.

# Pour une prise en charge partagée du care

« À l'échelle mondiale, les femmes représentent 70 % des travailleurs de première ligne dans les secteurs de la santé et des services sociaux, dont les infirmières, les femmes de ménage et les blanchisseuses. L'heure est venue pour les gouvernements de reconnaître à la fois toute l'ampleur de la contribution des femmes et la précarité d'un si grand nombre d'entre elles. » - Phumzile Mlambo-Ngcuka, sous-secrétaire générale des Nations Unies et directrice exécutive d'ONU Femmes, mars 2020<sup>1</sup>.

S'il est une chose que la crise sanitaire et sociale du COVID-19 a mise en lumière, c'est à quel point les femmes sont présentes et actives dans les métiers dits « du care ». Que ce

soit dans les secteurs des soins médicaux et infirmiers, des soins aux personnes et des aides ménagères, ou encore dans la prise en charge des nouveaux-nés, des enfants et des personnes âgées, les femmes sont en effet en toute première ligne.

**« Ces dernières années, nombre d'études et de publications ont mis en avant la place prépondérante des femmes dans les métiers du care. »**

Le terme anglo-saxon « care » n'est pas facile à traduire en français. Entre soin, préoccupation de l'autre, prévenance ou encore bienveillance, l'autrice et philosophe Fabienne Brugère<sup>2</sup> le définit comme un concept qui

désigne, d'une part, la sensibilité et le souci que l'on peut avoir envers les besoins des autres et d'autre part, l'action de prendre en charge et d'assumer ces besoins. Ces dernières années, nombre d'études<sup>3</sup> et de publications<sup>4</sup>

**1/** « COVID-19: Les femmes en première ligne - Déclaration de Mme Phumzile Mlambo-Ngcuka, Sous-secrétaire générale des Nations Unies et Directrice exécutive d'ONU Femmes », 20 mars 2020, à lire sur : <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2020/3/statement-ed-phumzile-covid-19-women-front-and-centre>

**2/** Brugère Fabienne, « Le sexe de la sollicitude », Seuil, 2008.

**3/** Simon Marie-Anaïs, « Le care, un enjeu du féminisme ? », Analyse Femmes Plurielles, FPS, 2019.

**4/** Cresson Geneviève et Gadrey Nicole, « Entre famille et métier: le travail du care », in *Nouvelles Questions Féministes*, Cairn Info, 2004.

ont mis en avant la place prépondérante des femmes dans les métiers du care, mais il est évident que c'est la crise sanitaire qui a permis de visibiliser le phénomène aux yeux du grand public. Les choses vont-elles pour autant évoluer dans les années d'après-crise vers une vision moins clivée des secteurs professionnels ? Et qu'en est-il de la prise en charge du care à la maison (l'éducation des enfants, les tâches ménagères, les soucis du quotidien, etc.) au sein des couples et des familles : la répartition des tâches est-elle moins genrée, plus égalitaire ?

Cet article vous invite à un voyage à travers le care : de la sphère publique à la sphère privée, de l'origine historique et politique du concept aux enjeux féministes actuels en lien avec la question de la charge mentale. Une invitation à observer certains fonctionnements de notre société avec le filtre « genre » donc, mais également à regarder avec attention la manière dont chacun et chacune d'entre nous interagit au quotidien.

### **L'éthique du care : une théorie sexiste devenue un outil d'analyse féministe**

L'éthique du care (ou éthique de la sollicitude) a été développée par la philosophe et psychologue américaine Carol Gilligan dans les années 1980<sup>5</sup>, en réaction à une autre théorie, datant de la fin des années 1950, sur le « *développement moral des (pré-)adolescent-e-s* ».

En effet, tout commence en 1958 lorsque Lawrence Kohlberg, considéré comme le pape américain de la psychologie du développement, publie une thèse à l'université de Chicago intitulée « *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16* » (Le développement des façons de penser et de choisir, de l'âge de 10 à 16 ans). Selon lui, il existerait un modèle-type de développement moral par stades, de l'enfance à l'âge adulte, dont le sixième et dernier niveau permettrait d'atteindre une forme de morale parfaite, celui de « l'éthique humaine universelle ».<sup>6</sup>

Pour fonder sa théorie, Lawrence Kohlberg a soumis des adolescent-e-s à diverses situations-problèmes, afin d'évaluer leur stade de moralité en fonction des justifications qu'ils et elles donnaient. La plus célèbre de ces situa-

**5 /** Gilligan Carol, « Une voix différente. Pour une éthique du care (anglais : *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*) », 1982.

**6 /** Combis Hélène, « Le « care » : d'une théorie sexiste à un concept politique et féministe », *France Culture*, <https://www.franceculture.fr/societe/le-care-dune-theorie-sexiste-a-un-concept-politique-et-feministe>, 6 mai 2020.

tions-problèmes est appelée « le dilemme de Heinz » : « *La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut pas le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que doit faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?* »

Dans l'expérience, ce qui importe, ce n'est pas la réponse, mais la justification donnée : les raisons invoquées permettent de situer le stade moral atteint par le sujet (l'obéissance, l'intérêt personnel, la conformité aux conventions sociales, le rapport à la loi, l'éthique... ). Les tests de Kohlberg n'étaient cependant pas conçus à des fins de diagnostic individuel, mais avaient pour objectif de mesurer la relation statistique entre différentes variables (comme l'âge, le sexe, les conditions socio-économiques, etc.) et le niveau de développement moral<sup>7</sup>.

La « théorie du développement moral » va avoir un succès considérable pendant les années 1970 et 1980 dans le domaine de la psychologie morale. Alors qu'elle mène des études dans le cadre de références proposé par Kohlberg, Carol Gilligan, collaboratrice de ce dernier, s'aperçoit qu'un grand nombre de sujets qu'elle teste ne parviennent pas au fameux stade ultime du

développement moral. Et que ce sont majoritairement des filles... Elle se penche particulièrement sur les réactions de pré-adolescent-e-s de 10-12 ans au « dilemme de Heinz » : celles d'un garçon (Jake) et d'une fille (Amy). Jake résout le dilemme en considérant que l'homme doit voler le médicament, et donc transgresser la loi, s'il veut sauver sa femme. Amy, quant à elle, suggère que l'homme doit aller à la rencontre du pharmacien, lui exposer sa situation et lui expliquer qu'offrir ce médicament permettrait de sauver une vie : ainsi l'homme ne transgresse pas la loi, il sauve sa femme et le pharmacien accomplit un acte altruiste.

Selon le modèle de Kohlberg, en proposant cette solution, Amy fait preuve de naïveté, d'irrationalité et n'a pas conscience des principes de la justice universelle. Et c'est là que le bât blesse pour Carol Gilligan... Tout d'abord, dans le fait que Kohlberg confonde les notions de morale et de justice. En effet, Amy envisage l'histoire non pas en termes de droit ou de justice, mais d'un point de vue relationnel : elle cherche à proposer une solution qui satisfasse tout le monde. Si Jake vole le médicament, il risque la prison et sa femme n'ira pas mieux pour autant ! Ensuite, pour Carol Gilligan, la résolution du dilemme par le garçon et la fille met en lumière leur rapport différent à la morale, estimant qu'il s'agit d'une différence... liée au genre.

<sup>7</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_du\\_d%C3%A9veloppement\\_moral\\_de\\_Kohlberg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_du_d%C3%A9veloppement_moral_de_Kohlberg)

« Amy [la jeune fille soumise au dilemme de Kohlberg] ne conçoit pas le dilemme comme un problème mathématique mais plutôt comme une narration de rapports humains dont les effets se prolongent dans le temps. [...] Sa vision du monde est constituée de relations humaines qui se tissent et dont la trame forme un tout cohérent, et non pas d'individus isolés et indépendants dont les rapports sont régis par des systèmes de règles. »<sup>8</sup>

Dans son ouvrage « Une voix différente », qui paraît en 1982, Carol Gilligan avance ainsi qu'il existerait une moralité féminine différente de la moralité masculine. Une théorie au parfum plutôt essentialiste donc, Gilligan considérant que le rapport à la morale masculin est fondé sur un rapport au monde logique et juridique, tandis que le point de vue féminin repose sur le sens de la responsabilité, la communication et l'attention à autrui : l'éthique de la sollicitude, ou éthique du care, était née.

Dans les années qui vont suivre, l'éthique du care va faire l'objet de nombreuses études et critiques (à commencer par celles de Carol Gilligan elle-même). Ainsi, la politologue et fé-

ministe Joan Tronto va développer la théorie de Gilligan en l'appliquant à des questions sociétales et surtout en gommant la vision déterministe de la Femme qui serait plus disposée que l'Homme à la « morale du soin ». Elle va insister sur le fait que des hommes « ont des dispositions pour le care », notamment dans les activités concernant la production et la protection, mais que cette dimension de leurs activités est « immédiatement occultée »<sup>9</sup>.

**« Dans ses recherches, Tronto va également questionner les modèles dominants, croisant les rapports étroits qui existent entre patriarcat et capitalisme, notamment en ce qui concerne la division sexuelle du travail. »**

Loin des visions essentialistes précédentes, Joan Tronto va apporter des éclairages sociologiques, en lien avec l'éducation différenciée (quelles sont les filières scolaires vers lesquelles sont orienté-e-s les filles et les garçons, quels sont les choix de carrière qui s'offrent aux unes

et aux autres, etc.) et au regard de l'influence des stéréotypes de genre sur les compétences et capacités supposées masculines ou féminines. Dans ses recherches, Tronto va également questionner les modèles dominants, croisant les rapports étroits qui existent entre patriarcat et capitalisme, notamment en ce qui concerne la division sexuelle du travail. Elle va ainsi creuser la dimension politique de l'éthique du care, en y apportant une perspective inter-

<sup>8</sup> Gilligan Carol, « Une voix différente. Pour une éthique du care (anglais : *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*) », 1982, p. 51-52.

<sup>9</sup> Tronto Joan, « Un Monde vulnérable. Pour une politique du care », *La Découverte*, 2009 - trad. de *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, 1993.

sectionnelle, liée au genre, mais aussi à l'ascendance ethnique et à la classe sociale (aux États-Unis, le care est dévolu aux femmes, noires, des classes ouvrières).

« Le care est l'objet d'un partage social selon le genre, la race et la classe. Il peut alors devenir l'objet d'un travail mal rémunéré (travail des dominés ou des faibles au service des puissants) et peu considéré alors même qu'il constitue un rouage essentiel du fonctionnement de la société de marché. Alors que le soin concerne une grande partie de notre vie de tous les jours, nous n'en reconnaissons pas la valeur et ne donnons pas à cette dimension l'attention qu'elle mérite. »<sup>10</sup>

### **Quand les femmes s'arrêtent, le monde s'arrête...**

« Quand les femmes s'arrêtent, le monde s'arrête. Le slogan du mouvement Grève des femmes a désormais son alter ego : quand le monde s'arrête, les femmes continuent. En mars dernier, le monde a pu continuer de tourner grâce aux travailleuses qui à aucun moment n'ont déserté leur poste. »<sup>11</sup>

**« Les caissières, les aides-soignantes, les infirmières, les puéricultrices, les accueillantes extrascolaires, les travailleuses du nettoyage, les aides familiales... ont continué à travailler. »**

Le premier confinement de la crise sanitaire du COVID-19 a eu comme conséquence de visibiliser les métiers les plus essentiels à la vie quotidienne. Avec la prise de conscience, pour beaucoup de citoyens et citoyennes, que ces fonctions et professions jugées vitales sont très majoritairement exercées par des femmes. Alors que d'autres professions, pourtant très valorisées socialement, étaient mises à l'arrêt, les caissières, les aides-soignantes, les infirmières, les puéricultrices, les accueillantes extrascolaires, les travailleuses du nettoyage, les aides familiales... ont continué à travailler. Comme l'expliquait à l'époque la sociologue Dominique Méda : « La hiérarchie des métiers, du prestige social, de la reconnaissance et des rémunérations semble

très différente de la hiérarchie de l'utilité sociale. Une grande partie des métiers en première ligne font partie des métiers qui sont les plus mal payés de la société et souvent très peu considérés. Ce sont aujourd'hui ces gens-là, et particulièrement les femmes, qui sont en première ligne pour nous permettre de vivre, en ayant peur de transmettre le virus, de l'attraper aussi. »<sup>12</sup>

**10 /** Brugère Fabienne, « Pour une théorie générale du « care » - À propos de : J. Tronto, Un monde vulnérable, pour une politique du care, La Découverte », <https://laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care.html>, 8 mai 2009.

**11 /** Demez Gaëlle, « Le care en première ligne », Fédération des Maisons Médicales, <https://www.maisonmedicale.org/Le-care-en-premiere-ligne.html>, 5 mars 2021.

En Belgique, comme dans la plupart des pays occidentaux, les chiffres de « la ségrégation sectorielle » (les femmes dans les métiers de femmes, les hommes dans les métiers d'hommes) sont intéressants à analyser. Les femmes sont plus présentes dans des secteurs moins valorisés et moins bien rémunérés, comme les services administratifs (7,2 % vs 4,4 % pour les hommes), l'enseignement (14,5 % vs 5,4 %, avec une hiérarchisation différente entre l'enseignement maternel et universitaire) et les secteurs de la santé humaine et de l'action sociale (25,7 % vs 5,6 %). Les hommes sont, eux, mieux représentés dans les secteurs de l'industrie manufacturière (32,4 % vs 8,6 % de femmes), des transports et de l'entreposage (8,2 % vs 2,4 %) et de l'information et de la communication, en rapport notamment avec les nouvelles technologies (4,8 % vs 1,8 %) <sup>13</sup>.

Si depuis le milieu du 20<sup>e</sup> siècle, les femmes ont acquis une légitimité sur le marché du travail, leurs trajectoires scolaires et professionnelles restent donc très différentes de celles des hommes. Cette division sexuelle (ou sexuée) du

travail est la conséquence de plusieurs phénomènes sociaux, imprégnés de stéréotypes de genre. Tout d'abord, l'enseignement, particulièrement l'enseignement professionnel, reste très marqué par les différenciations sexuées : aux garçons les spécialités de la production, aux filles celles des services. De manière souvent inconsciente, les garçons et les filles vont être dirigé-e-s par les acteurs et actrices du monde scolaire (corps enseignant, conseil d'orientation, PMS...) vers des filières « qui leur conviennent » en fonction de leur genre.

**« L'école alimente ainsi les inégalités sexuées et le marché du travail va poursuivre la besogne, en incitant chacun-e à investir un secteur où il-elle se sent attendu-e, compétent-e et reconnu-e. »**

*« Malgré le développement de l'enseignement professionnel et la généralisation de la mixité, deux singularités demeurent : le public de l'enseignement professionnel est encore majoritairement*

*masculin et les spécialités investies par les filles moins nombreuses que celles fréquentées par les garçons. La filiation avec l'univers domestique caractérise nombre de spécialités dans lesquelles se concentrent les filles, et l'actuel développement du care illustre le renouvellement de la sexuation de l'offre de formation. »*<sup>14</sup>

**12 /** Méda Dominique, « Les métiers ultra féminins, ultra mal payés nous permettent de continuer à vivre », interview de Safia Kessas pour l'émission « Les Grenades », RTBF, 17 avril 2020.

**13 /** « La dimension de genre de la crise du Covid-19 », note de l'Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes, 7 juin 2020.

**14 /** Divert Nicolas, « L'enseignement professionnel et la division sexuelle du travail en France », Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [en ligne], <https://ehne.fr/fr/node/21574>, 3 juin 2021.



L'école alimente ainsi les inégalités sexuées et le marché du travail va poursuivre la besogne, en incitant chacun-e à investir un secteur où il-elle se sent attendu-e, compétent-e et reconnu-e. Les parcours scolaires et professionnels des un-e-s et des autres sont ainsi façonnés par les stéréotypes sexués qui imprègnent la société : les hommes-les garçons sont forts, courageux, logiques et rationnels ; les femmes-les filles sont sensibles, soigneuses, altruistes et empathiques. À eux la sphère publique, à elles la sphère privée...

Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), la main-d'œuvre mondiale du secteur des soins représentait en 2019 environ 381 millions de travailleurs-travailleuses, soit 11,5 % de l'emploi mondial total. Les deux tiers de cette main-d'œuvre, soit 249 millions de personnes, étaient des femmes, représentant 19,3 % de l'emploi féminin mondial. Cela signifie que près d'une femme sur cinq qui travaille dans le monde est employée dans le secteur des soins.<sup>15</sup>

*« Une partie des emplois féminins créés dans le dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle amène des femmes à effectuer sur le registre salarié des tâches déjà effectuées dans la sphère familiale. Dans*

*ces activités à la limite du ménager, du sanitaire, du social et de l'éducatif, que l'on désigne sous le terme de care, les qualités dites féminines, développées et mises en œuvre d'abord dans le domaine familial ou privé, sont largement sollicitées, elles sont requises même si leur reconnaissance – professionnelle et statutaire – et leur valorisation – financière notamment – laissent à désirer. »<sup>16</sup>*

En plus de ce glissement de la tâche domestique non rémunérée vers l'activité professionnelle, la croyance populaire voudrait que les métiers du care ne nécessiteraient que des qualités innées... et plutôt féminines : *« Tu es une femme, donc tu as forcément en toi les compétences pour t'occuper des autres (les bébés, les enfants, les personnes âgées...) »*. Comme l'explique Sandra Laugier, philosophe spécialiste du care : *« Le care va renvoyer à tout ce domaine d'activités et de sentiments qui semble dévolu aux femmes historiquement, si ce n'est pas par nature : s'occuper des enfants, faire le ménage, s'intéresser à toutes ces fonctions ordinaires et naturelles du corps, cela semble historiquement lié à un domaine du féminin qui est aussi celui du privé, de l'intérieur de la maison. »<sup>17</sup>* Ce qui éclaire la connotation – très violente – souvent

**15 /** ONU Femmes, « Le progrès des femmes dans le monde », <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/6/press-release-progress-of-the-worlds-women-2019>, 2019.

**16 /** Cresson Geneviève et Gadrey Nicole, « Entre famille et métier : le travail du care », in *Nouvelles Questions Féministes*, Cairn Info, 2004.

**17 /** Laugier Sandra, « Prendre soin : le care est-il un concept féminin ? », France Culture, émission « Les nouveaux chemins de la connaissance », <https://www.franceculture.fr/societe/le-care-dune-theorie-sexiste-a-un-concept-politique-et-feministe>, 8 juillet 2010.

associée aux métiers du care de « métiers pas ou peu qualifiés ».

Mais alors, comment sortir de cette dynamique sexiste et inégalitaire autour des métiers du care ? Joan Tronto, participant le 5 mai 2020 à l'émission « *Coronavirus, une conversation mondiale* » de France Culture, déclarait : « *Bien que de nombreux dirigeants aient virilisé la qualification de la pandémie de Covid-19 en la comparant à l'image de la « guerre », elle est en fait, l'expression d'une explosion de la crise des soins qui se poursuit, s'approfondit et se perpétue dans le monde moderne. (...) De cette crise émergeront peut-être plusieurs prises de conscience : le besoin de soin, la nécessité d'une rémunération et d'un soutien justes et équitables pour le travail de soins et, enfin, celle d'être reconnaissants pour les soins que nous dispensons et ceux que nous recevons.* »<sup>18</sup>

Selon elle, il devient urgent de proposer une analyse politique et sociale du care, c'est-à-dire reconnaître et valoriser les activités de service et toutes les institutions qui prennent en charge la vulnérabilité. La réflexion sur le care

doit pour cela faire l'objet d'une approche radicalement dénaturalisante, non romantique, qui montre la violence de l'assignation au soin pour les femmes et dénonce les jeux de pouvoir d'une telle injonction.

« *À l'heure de la réforme de l'Hôpital en France, des remises en cause du service public de l'éducation, le livre de Tronto résonne par son actualité ; il fait du care une activité fondamentale pour la nature humaine tout en montrant comment les perspectives de la sollicitude et du soin peuvent s'intégrer à l'exigence d'égalité portée par la justice dans une société démocratique (par exemple, une théorie de la justice est nécessaire pour discerner les besoins les plus urgents, les vulnérabilités les plus grandes). Avec le care, la démocratie se découvre un contenu sensible.* »<sup>19</sup>

**« À l'instar de la division sexuée du travail qui imprègne la sphère professionnelle, il existe encore aujourd'hui une répartition inégalitaire et genrée des tâches domestiques, au sein des couples hétérosexuels. »**

### **Et à la maison, cela se passe comment ?**

À l'instar de la division sexuée du travail qui imprègne la sphère professionnelle, il existe

<sup>18</sup> / Tronto Joan, « *Organiser la vie autour du soin plutôt que du travail dans l'économie changerait tout* », pour l'émission « *Coronavirus, une conversation mondiale* », France Culture, <https://www.franceculture.fr/societe/joan-tronto-organiser-la-vie-autour-du-soin-plutot-que-du-travail-dans-leconomie-changerait-tout>, 5 mai 2020.

<sup>19</sup> / Brugère Fabienne, « *Pour une théorie générale du « care » - À propos de : J. Tronto, Un monde vulnérable, pour une politique du care, La Découverte* », <https://laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care.html>, 8 mai 2009.

encore aujourd'hui une répartition inégalitaire et genrée des tâches domestiques, au sein des couples hétérosexuels.

Tout d'abord, le partage de tâches est inégal en termes d'investissement de temps. Selon l'ONU, au niveau mondial, les femmes effectuaient en 2019 trois fois plus de tâches et de soins domestiques non rémunérés que les hommes.<sup>20</sup> En Belgique, le SPF Économie<sup>21</sup> relevait en 2015 que, quelle que soit la situation professionnelle de la femme, l'homme réalise en moyenne moins de la moitié des tâches domestiques, y compris lorsque sa compagne travaille à temps plein. Et en octobre 2020, l'Institut pour l'Égalité entre les Femmes et les Hommes publiait un communiqué de presse<sup>22</sup> dans lequel on peut lire que 81 % des femmes belges effectuent quotidiennement des tâches domestiques, contre seulement 33 % des hommes belges.

Par rapport aux décennies précédentes, si les femmes consacrent moins de temps aux tâches ménagères, cette évolution a donc plus à voir

avec le développement des appareils électroménagers, des courses en ligne et des services de restauration à domicile, qu'à un plus grand investissement de leur conjoint. Pour les femmes qui en ont les moyens, une autre solution consiste aussi à engager une personne qui se chargera des tâches domestiques à votre place, le plus souvent une autre femme. Les secteurs des titres-services, des « fées du logis » et des aides ménagères, qui ont explosé ces dernières

années, contribuent ainsi à alimenter une logique d'enfermement des femmes (que ce soit « la maîtresse de maison » ou « la femme de ménage ») dans la sphère domestique.

Comme souvent dans ce genre d'analyse, il est intéressant de croiser les données quan-

titatives (comme la durée) avec le qualitatif, c'est-à-dire quelles tâches se répartissent concrètement l'homme et la femme au sein du couple. Ainsi, l'Observatoire des inégalités, en France, concluait dans un rapport<sup>23</sup> très intéressant édité en 2016 que « *les femmes s'occupent, au quotidien, des tâches les moins valorisées {le lavage du linge, le repassage, la*

**« Les femmes s'occupent, au quotidien, des tâches les moins valorisées {le lavage du linge, le repassage, la cuisine et le nettoyage des sanitaires, etc. } et les hommes de ce qui se voit et dure. »**

**20/** ONU Femmes, « Le progrès des femmes dans le monde », <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/6/press-release-progress-of-the-worlds-women-2019>, 2019.

**21/** <http://inegalites.fr/spip.php?article245>

**22/** Institut pour l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, « La conciliation entre vie professionnelle et vie familiale encore fortement marquée par le genre », communiqué de presse, [https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/pb-combinatie-cijfers2020\\_fr.pdf](https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/pb-combinatie-cijfers2020_fr.pdf), 29 octobre 2020.

**23/** <http://inegalites.fr/spip.php?article245>

*cuisine et le nettoyage des sanitaires, etc.} et les hommes de ce qui se voit et dure», comme le lavage de la voiture, la tonte de la pelouse, la construction d'un abri de jardin ou la fixation d'une étagère... Dans l'entre-deux, on retrouve les « tâches négociables » (lavage des vitres, vaisselle, balai/aspirateur, courses, préparation du repas, etc.), c'est-à-dire celles qui sont effectuées en première ligne par les femmes, mais dont les hommes peuvent se charger de temps à temps, souvent lorsque leur conjointe est absente ou occupée, et pas avec les mêmes attentes de reconnaissance.*

En ce qui concerne l'éducation des enfants, les femmes continuent à s'occuper davantage de leur scolarité (30 minutes par jour environ, contre 14 minutes pour leur conjoint). Les soins médicaux (les visites chez le-la dentiste ou l'orthodontiste, chez le-la pédiatre, le suivi des vaccinations, l'administration de médicaments, etc.), ainsi que les trajets d'accompagnement (à l'école, chez les copains-copines, pour les activités sportives, extrascolaires, etc.) sont également assurés aux trois quarts par les mères, tandis que les pères s'investissent plutôt dans les jeux et les loisirs, les activités sportives

ou culturelles à partager avec leurs enfants, c'est-à-dire des activités « par choix », qui se déroulent majoritairement à l'extérieur et qui procurent le plus de satisfaction.

De la même manière qu'elle a mis en lumière le rôle joué par les femmes dans les métiers du care, la crise du COVID-19 a-t-elle eu un impact sur la répartition genrée des tâches ménagères ?

Les confinements auxquels ils ont été contraints ont-ils favorisé une prise de conscience au sein des couples ?

**« La crise sanitaire, en enfermant les hommes comme les femmes à la maison pendant plusieurs mois, a ainsi soudain rendu visibles toute une série de tâches qui, habituellement, se déroulaient en dehors des regards, principalement des regards masculins. »**

*« Fallait-il que les hommes soient soudain confinés entre deux lessives, parfois du télétravail, et trois gâteaux au yaourt en cas d'enfants à la maison, pour qu'on voie circuler comme jamais l'expression « travail do-*

*mestique », soudain sortie du vocabulaire militant ? La crise sanitaire du Covid-19 et les mois d'enfermement à domicile qui en découlent ont en tout cas remis en lumière un enjeu qui passe encore souvent sous le radar, cinquante ans après avoir été mis à l'agenda par les féministes. Entre-temps, le contenu du travail domestique a continué à changer, notamment à mesure que des machines pouvaient prendre en charge une partie des tâches. Mais son existence n'a évidem-*

ment pas été remise en question, ni même, fondamentalement, la répartition des tâches dans le foyer. »<sup>24</sup>

La crise sanitaire, en enfermant les hommes comme les femmes à la maison pendant plusieurs mois, a ainsi soudain rendu visibles toute une série de tâches qui, habituellement, se déroulaient en dehors des regards, principalement des regards masculins. Les grands-parents ne pouvant plus aller chercher les enfants à la sortie de l'école et s'occuper des devoirs, l'école elle-même se déroulant à la maison, les restaurants étant fermés, le télétravail faisant en sorte que les tâches ménagères s'effectuent au vu et au su de chaque membre de la famille, il a bien fallu admettre que le travail domestique était un réel travail en soi, énergivore, chronophage et pas forcément valorisant.

Le confinement n'était-il pas le moment idéal pour repenser la répartition des tâches? C'est en tout cas ce que suggérait la psychologue

Laurence Einfalt en mars 2020: «Le confinement est l'occasion de regarder ensemble les tâches ménagères et familiales qu'il y a objectivement à remplir. Tous sous le même toit, devient visible ce qui était jusque-là sous les radars: pas le choix que de voir qu'un ménage ne se fait pas magiquement, ou qu'une lessive ne consiste pas seulement à mettre des vêtements dans la machine. »<sup>25</sup> D'autres étaient plus pessimistes... En juin 2020, dans l'émission « Les couilles sur la table »<sup>26</sup>, le sociologue Jean-Claude Kauffman déclarait ainsi: «Je vais vous faire hurler, mais je suis persuadé que l'égalité des tâches ménagères, on n'y arrivera que dans plusieurs siècles. »

**« Ce qui est certain, c'est qu'un changement pour plus d'égalité au sein des couples doit passer par une prise de conscience, non seulement du travail domestique effectif, mais également de la charge mentale qui l'accompagne. »**

### **Le poids de la charge mentale**

Ce qui est certain, c'est qu'un changement pour plus d'égalité au sein des couples doit passer par une prise de conscience, non seulement du travail domestique effectif, mais également de la charge mentale qui l'accompagne.

**24 /** Leprince Chloé, « Travail domestique: le jour où on s'est mis à regarder ces chiffres qui font mal », France Culture, <https://www.franceculture.fr/societe/travail-domestique-soudain-regarder-ces-chiffres-qui-font-mal-et-passer-laspirateur#Echobox=1589400244>, 13 mai 2020.

**25 /** In « Confinement et tâches domestiques: « Une augmentation des inégalités dans le couple est à craindre », Le Monde, 25 mars 2020.

**26 /** Podcast « Les couilles sur la table » de Victoire Tuillon, épisode 63 « Un gars, une fille: portrait du mâle en couple », 22 juin 2020, à écouter sur: <https://www.binge.audio/podcast/les-couilles-sur-la-table/un-gars-une-fille-portrait-du-male-en-couple>

Le concept de la « charge mentale domestique (ou ménagère) » a été analysé pour la première fois par la sociologue française Monique Haicault, en 1984, dans son ouvrage « *La gestion ordinaire de la vie en deux* »<sup>27</sup>. Elle y démontre, par enquêtes successives socialement variées et par des enregistrements audiovisuels, comment, chez une femme en couple qui travaille, son esprit demeure préoccupé par les tâches domestiques sur son lieu de travail, ce qui provoque une charge cognitive épuisante. La charge mentale ménagère ne se limite donc pas à la simple réalisation d'actions, elle s'exprime principalement dans le fait de « penser à ce qui doit être fait ». Ce sont ces pensées qui représentent un poids : l'esprit n'est pas libre, car tout au long de la journée, il est accaparé par une liste de choses à ne pas oublier, ce qui engendre une grande source de fatigue mentale et physique.

En 2017, la blogueuse et dessinatrice Emma dépoussière la notion de charge mentale ménagère dans sa bande dessinée « *Fallait demander* »<sup>28</sup>, en y ajoutant une dimension genrée et féministe. Elle décrit ainsi la charge mentale dans les couples hétérosexuels comme une forme d'expression du patriarcat et une oppression de la part du conjoint homme vis-à-vis de sa compagne. Pour elle, dans de nombreux ménages hétérosexuels, « *le partenaire attend de sa com-*

*pagne qu'elle lui demande de faire les choses* », ce qui implique qu'il la considère comme « la responsable en titre du travail domestique ». La femme a donc implicitement la responsabilité de connaître et de planifier les tâches qui sont inhérentes à la vie du ménage. Et parfois, plutôt que d'essayer de répartir les tâches parmi les membres de la famille, d'insister, de rappeler, de négocier pour que cela soit fait, dans les temps et « pas n'importe comment », pour éviter des disputes aussi, en plus de la charge mentale, beaucoup de femmes assument aussi l'exécution des tâches domestiques.

En septembre 2020, Emma publie une nouvelle série de dessins basés sur le vécu des femmes en confinement, intitulée « *Il suffira d'une crise* ». Ce titre est directement inspiré d'une citation de Simone de Beauvoir : « *N'oubliez jamais qu'il suffira d'une crise politique, économique ou religieuse pour que les droits des femmes soient remis en question. Ces droits ne sont jamais acquis. Vous devrez rester vigilantes votre vie durant.* »

Emma remplace le terme « politique » par « sanitaire », mais la triste réalité est que les conséquences de la crise de 2020-2021 sont celles prédites par Simone de Beauvoir plusieurs décennies plus tôt. Que ce soit dans la sphère publique (recrudescence du harcèle-

**27 /** [https://fr.wikipedia.org/wiki/Charge\\_mentale\\_m%C3%A9nag%C3%A8re](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charge_mentale_m%C3%A9nag%C3%A8re)

**28 /** Emma, « *Fallait demander* », sur le site Emmaclit.com, <https://emmaclit.com/2017/05/09/repartition-des-taches-hommes-femmes/>

ment de rue et des agressions; restriction de leurs droits et libertés, notamment le droit à l'avortement; pertes d'emploi ou dégradation des conditions de travail précipitant 47 millions de femmes et de filles de plus sous le seuil de pauvreté dans le monde<sup>29</sup>) ou dans la sphère privée (explosion des violences conjugales et des féminicides; augmentation de la charge mentale, émotionnelle et sexuelle au sein des couples; assignations renforcées au travail domestique, à l'éducation des enfants, mais aussi à l'altruisme et au care - ce n'est pas un détail si ce sont majoritairement des femmes qui ont cousu des masques, bénévolement, dans les débuts du confinement): les filles et les femmes paient la crise au prix fort.

**« Aux CEMÉA, nous défendons que l'on peut distinguer trois modèles de distribution des rôles, aux fondements et aux répercussions très différents: la naturalisation, la complémentarité et l'interchangeabilité. »**

### **Dégenerer et valoriser le care**

Nous arrivons peu à peu au terme de notre voyage à travers le care, même si de nombreux chemins de traverse pourraient encore être explorés.

Analyser la société - de ses dynamiques les plus systémiques, comme la division sexuelle du travail, à ce qu'elle a de plus intime, comme

le fonctionnement du couple - au filtre du « care » est un exercice intéressant pour faire émerger les inégalités de genre qui y persistent. Une chose est sûre: si l'on souhaite sortir des logiques assignantes, il est nécessaire de prendre conscience et de questionner la distribution des rôles entre hommes et femmes, que ce soit dans la sphère publique ou dans la sphère privée. Par exemple, sur qui repose la charge de penser aux autres et d'en prendre soin, que ce soit dans une famille ou dans une équipe de travail?

Aux CEMÉA, nous défendons que l'on peut distinguer trois modèles de distribution des rôles, aux fondements et aux répercussions très différents: la naturalisation, la complémentarité et l'interchangeabilité.<sup>30</sup>

Le premier modèle envisage la répartition des rôles en fonction d'une attribution « par la nature » de compétences (et qualités, défauts, comportements) fondamentalement différentes pour les hommes (force, courage, autorité, rationalité, pouvoir et prise de décision...) et pour les femmes (douceur, empathie, écoute, relationnel, éducation et soin...). Les rôles se répartissent de manière clivée et

**29 /** <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/headlines/society/20210225STO98702/l-impact-du-covid-19-sur-les-femmes-infographie>

**30 /** Pour en savoir plus sur le projet « Pour une éducation à l'égalité des genres » des CEMÉA, lire les deux tomes du « Guide de survie en milieu sexiste » sur <http://www.cemea.be/Guide-de-survie-en-milieu-sexiste>

figée, dans la mise en œuvre de ces compétences prétendument innées, celles-ci pouvant être hiérarchisées ou non.

La complémentarité se fonde sur la considération que les hommes et les femmes sont comme les deux parties d'un tout, fondamentalement différentes, mais jamais aussi efficaces et pertinentes que quand elles se complètent et collaborent. Avec la complémentarité, le focus est mis sur l'accomplissement de la tâche, l'efficacité, la rentabilité, le gain de temps. Les rôles se répartissent de manière clivée et figée en fonction de l'efficacité, sans questionner la manière dont les compétences des un-e-s et des autres ont été acquises à travers la socialisation différenciée. La complémentarité représente un enfermement redoutable, car le système fonctionne bien: la tâche aboutit (plus) rapidement et (plus) efficacement. Chacun-e sait où se trouve sa place et ce qu'il-elle a à faire, ce qui est confortable.

L'interchangeabilité des rôles implique qu'il ne s'agit pas de prédétermination (naturelle, historique ou sociale), mais bien d'une construction sociale qui fait que les filles et les garçons, les hommes et les femmes, sont davantage encouragé-e-s à exercer certaines compétences plutôt que d'autres, selon les normes sexuées

attendues. Une manière de lutter contre ces enfermements est donc de permettre aux individus, dès le plus jeune âge, de poser des choix et d'expérimenter. Avec l'interchangeabilité des rôles, l'accent n'est pas mis sur la tâche ou le résultat, comme avec la complémentarité, mais sur l'émancipation des individus: leur développement personnel, leur libre arbitre, leur autonomie, etc. Les rôles ne sont ni figés, ni clivés, ni hiérarchisés. Chacun-e peut tout faire, tout essayer, à condition d'accepter: de dialoguer et négocier; de sortir de sa zone de confort pour acquérir d'autres compétences que celles que l'on maîtrise et pour lesquelles on est reconnu-e et attendu-e; de partager des compétences; de lâcher prise pour laisser l'autre expérimenter, sans porter d'emblée un jugement sur ce qu'il-elle fait (forcément il-elle le fera « moins bien » que celui ou celle qui a l'expérience). C'est un fonctionnement plus inconfortable, parce que moins prévisible, mais c'est le seul modèle qui ne se fonde sur aucun déterminisme et qui permette de lutter contre les assignations, qui entourent notamment la question du care.

Par exemple, si l'on part du principe qu'un enfant (ou un groupe d'enfants) a besoin à la fois de soin (tendresse, écoute, empathie, réconfort) et de cadre (règles et limites, valeurs, autorité), les implications concrètes de chacun de



ces modèles vont être différentes, que ce soit au sein d'un couple ou d'une équipe éducative.

Avec la naturalisation, c'est toujours la femme (mère ou animatrice-éducatrice) qui soignera, écoutera et consolera, l'homme (père ou animateur-éducateur) qui recadrera et sévira. Les rôles sont figés, la question des compétences (et de l'acquisition de ces compétences) de chacun-e ne se pose pas, puisqu'elle « coule de source ».

Avec la complémentarité, la femme peut reconforter et l'homme recadrer... ou inversement, mais toujours dans la même configuration. La même personne jouera le même rôle, attribué au début du fonctionnement du couple ou de l'équipe en fonction de qui est considéré-e comme le-la plus efficace et pertinent-e. Et il y a fort à parier que, la socialisation différenciée étant passée par là depuis l'école jusqu'au marché de l'emploi, les tâches se répartiront selon une vision essentialiste des compétences de chacun-e. Les rôles sont donc figés, l'accent est mis sur le résultat attendu et la rapidité avec laquelle la tâche sera effectuée (ce sera « plus vite fait » ou « mieux fait » si c'est moi / toi).

**« De manière plus large encore, les métiers du care touchent à de multiples dimensions essentielles de notre vie quotidienne, qu'il est indispensable de visibiliser. »**

Avec l'interchangeabilité des rôles, c'est parfois la femme qui console ou recadre, parfois l'homme. Non seulement chaque besoin de l'enfant est effectivement rencontré par les adultes, mais de manière non assignée et en lui proposant des modèles identificatoires non figés, qui lui permettront de se construire en posant des choix et en expérimentant, au même titre que les adultes qui l'entourent.

Par conséquent, l'interchangeabilité des rôles permet également d'envisager autrement les compétences professionnelles liées aux métiers du care, de même que l'apprentissage de ces compétences. Il ne suffit pas d'être une femme pour être ca-

pable de s'occuper d'enfants ou de personnes âgées, pour prendre soin des malades ou des plus vulnérables. Les métiers liés à l'éducation, aux soins aux personnes, à l'accompagnement de la naissance, du handicap, de la vieillesse ou de la fin de vie, nécessitent des qualifications spécifiques. Nécessitent également qu'on leur accorde du temps, des moyens et une juste reconnaissance de leur rôle social.

De manière plus large encore, les métiers du care touchent à de multiples dimensions essentielles de notre vie quotidienne, qu'il est indispensable de visibiliser, comme l'explique la sociologue franco-israélienne Eva Illouz : « Nous devons en effet notre survie aux femmes et aux hommes qui travaillent dans les supermarchés, dans les hôpitaux, aux gens qui nettoient les rues, aux livreurs qui nous apportent de la nourriture à domicile, aux agents qui entretiennent le réseau d'électricité; ce sont ces personnes qui sont devenues essentielles à notre existence. Les célébrités ou les financiers sont apparus dans toute la splendeur de la vacuité de leur travail, tandis que ceux qui occupent les activités habituellement invisibles et dévalorisées se sont révélés être nos piliers. S'il y a une leçon à retenir ici, c'est que notre monde « normal » fonctionne avec une échelle de valeurs fausse et inversée. Puisque les personnes qui nous ont protégés et qui ont contribué à maintenir l'ordre social se trouvent en bas de l'échelle, alors que celles qui se situent au sommet ont été, dans l'ensemble, entièrement inutiles. »<sup>31</sup>

On peut espérer que de la crise sanitaire émergeront des prises de conscience : le besoin de

soins qui touchera chacun-e à un moment de sa vie, l'importance d'une revalorisation des métiers du care et enfin, la nécessité d'envisager la question du soin (dans la sphère privée ou d'un point de vue professionnel) autrement qu'à travers les déterminismes sociaux et les stéréotypes de genre.

« Supposons que nous arrêtons de penser le monde par le biais des catégories qui nous permettent de le penser aujourd'hui, telles que la productivité, la création et la préservation des richesses. Supposons que nous nous concentrons davantage sur les manières de donner et recevoir les soins, que nous soyons enfants, âgés, infirmes, que ce soit pour se nourrir ou se vêtir, et combien ces attentions constituent un pan essentiel de notre vie quotidienne. Organiser la vie autour des soins plutôt que du « travail » dans « l'économie » changerait tout, de la façon dont nous passons nos journées à la façon dont nous pensons aux autres. »<sup>32</sup>

Avec cette question essentielle : dans quelle mesure, à tour de rôle, serons-nous capables à l'avenir d'être soigné-e-s mais aussi de prendre soin d'autrui ?

**31 /** Illouz Eva, « Depuis les ténèbres, qu'avons-nous appris ? », tribune, Le Nouvel Observateur, <https://www.nouvelobs.com/idees/20200511.OBS28639/depuis-les-tenebres-qu-avons-nous-appris-par-eva-illouz.html>, 11 mai 2020.

**32 /** Tronto Joan, « Organiser la vie autour du soin plutôt que du travail dans l'économie changerait tout », France Culture, <https://www.franceculture.fr/societe/joan-tronto-organiser-la-vie-autour-du-soin-plutot-que-du-travail-dans-leconomie-changerait-tout>, 5 mai 2020.

# Éducation nouvelle, prendre soin par la joie

Quelle est la place de la joie, de la sagesse, du rire, dans les processus de formation, dans la vie des centres de vacances, dans toutes les actions des CEMÉA? La joie est-elle inhérente au cadre de l'éducation active ou bien fait-elle plutôt partie du processus d'apprentissage en Éducation nouvelle? Voilà les questions que ce texte tentera d'aborder.

Initialement, ce texte n'était pas prévu pour ce CEMÉAction. Il résulte d'un télescopage entre la rédaction d'autres textes sur le sujet de « Prendre soin » et l'écoute d'une émission de France Culture autour du rire<sup>1</sup>. Dans cette émission, Nicolas Go, philosophe de l'éducation que le groupe École des CEMÉA a déjà pu entendre à plusieurs reprises, parle du rire et d'une pédagogie de la joie. De cette association est né le questionnement initial de ce texte. La joie fait-elle partie des processus de formation, d'animation, d'accompagnement d'équipe, que nous mettons en place aux CEMÉA?

La notion de joie en éducation est fortement liée à la pensée du philosophe Spinoza. Elle se veut être un appel à se débarrasser d'une vision du monde entre espoirs et craintes, une vision qui nous pousse à développer ce que Spinoza appelle « les passions tristes » (haine, envie, jalousie...), qui réduisent l'humain à un état de servitude, c'est-à-dire de passivité. Pour sortir de ce va-et-vient entre espoirs et craintes, l'humain n'a comme unique choix qu'une recherche de ce que Spinoza dénomme béatitude et que nous pourrions nommer sagesse. Une sagesse qui se nourrit d'un certain optimisme, non pas en ignorant, en masquant les douleurs de la vie, mais en cherchant à en amoindrir les conséquences par une recherche de la joie. Une sagesse qui se fonde sur un rapport joyeux au monde, quelles que soient les conditions et sans réserve.

L'éducation active aurait-elle donc dans ses fondements l'idée de rechercher une certaine sagesse et prendrions-nous soin de nos parti-

**1 /** Podcast de l'émission « Rire philosophique et enfance du rire » du 1 avril 2013  
<https://www.franceculture.fr/emissions/pas-la-peine-de-crier/rire-philosophique-et-enfance-du-rire>

cipant-e-s par une forme de joie délibérément optimiste? Plongeons d'abord dans ce concept de « pédagogie de la joie » que développe Nicolas Go.

Dans « *L'art de la joie* »<sup>2</sup>, Nicolas Go prend le parti de poser un regard sur le jeune enfant dans ses premiers apprentissages. Il nous explique que l'enfant est à la recherche de joie, non celle du simple plaisir, de l'assouvissement d'un désir, mais d'une joie liée, comme le nommerait Célestin Freinet, à l'augmentation de sa puissance de vie. La joie qu'il ressent à se redresser en grimpant au pied de la table familiale, n'est pas une joie narcissique d'augmentation de son pouvoir sur l'objet ou le monde qui l'entoure, mais bien une augmentation de sa puissance de vie. Chaque nouvel apprentissage devient dès lors une nouvelle capacité à explorer le monde un peu plus loin. Nous le comprenons facilement pour l'apprentissage de la marche ou de la parole, il est plus difficile de l'imaginer pour des savoirs plus socialement construits. Pour apprendre l'accord du participe passé ou la formule de l'aire d'un polygone en éducation active, il ne devrait pourtant pas en être autrement. L'éducation devient l'art de rendre nécessaires ces savoirs

**« Chaque nouvel apprentissage devient dès lors une nouvelle capacité à explorer le monde un peu plus loin. »**

à l'augmentation de la puissance de vie de l'élève. Si l'accord du participe passé permet au jeune de communiquer, de convaincre, de militer, de partager, il quitte la place d'un savoir froid à mémoriser-restituer, il devient un pas vers une nouvelle opportunité d'aller « voir ce qui se cache » un peu plus loin.

C'est cette recherche, cette nouvelle possibilité, qui engendre la joie telle que nous la présente Spinoza. Notre société et notre système scolaire ont fait de cette joie un plaisir de dominer l'autre, de le supplanter, voire de l'écraser, pour au final développer principalement une passion bien triste : l'éternelle compétition.

Dans le monde de l'Éducation nouvelle, nous entendons de plus en plus parler de recherche du bonheur. Nicolas Go différencie très nettement bonheur et joie. La recherche du bonheur est une action totalement individualiste, c'est l'augmentation d'un bien-être propre que l'on peut facilement rapprocher d'un capitalisme du bien-être individuel, un culte du « bonheur à tout prix » qui ne serait qu'accumulation de bonheurs personnels et qui peut aussi se forger au détriment de l'autre. La joie se partage, se collectivise. Quand l'augmentation de la puissance

<sup>2/</sup> Go Nicolas, « *L'art de la joie* », Ed. Livre de poche, 2012.

de vie est au centre de l'éducation, la joie de chacun-e devient une joie du groupe. Chaque évolution du groupe fait progresser l'individu, mais aussi la collectivité, tout le contraire d'un système de compétition où tout progrès individuel déconstruit la joie du collectif. Comme l'écrit Nicolas Go : *« Il convient aussi de distinguer les joies et les bonheurs égoïstes, ceux des privilégiés, qui n'ont pas à affronter la détresse de conditions sociales déplorables et peuvent se payer le loisir d'être « heureux » ; ou le bonheur, la joie de ceux qui se retirent du monde pour une vie dite alternative, repliée sur elle-même, laissant les autres se débrouiller avec les injustices dont ils ne peuvent sortir. »*

Cette joie et cette sagesse ne peuvent être présentes que si la souveraineté des individus est réelle. Ils-elles doivent être auteurs et autrices de leur vécu. L'éducation active promet le fait que l'enfant, l'apprenant-e, soient mis-es dans l'activité, qu'elle soit physique, mentale ou les deux : il-elle est acteur-actrice du moment, n'en est pas simple spectateur-spectatrice (comme dans une transmission de savoirs). Cependant, la notion d'acteur ou d'actrice renvoie à l'image du comédien ou de la comédienne à qui la mise en scène dicte le moindre de ses gestes, la moindre expression du visage et parfois même le sentiment qu'il-elle se doit d'avoir. L'Éducation nouvelle se

veut donc mettre l'enfant, le-la participant-e, non seulement en action, mais dans la situation d'être l'auteur ou l'autrice de ses apprentissages. Le choix est ainsi une constante aussi bien en formation qu'en animation aux CEMÉA : les ateliers à options ou les ateliers permanents permettent d'être dans une souveraineté d'acteur-actrice et, si l'on y ajoute l'expression libre, la place de la parole, l'écoute active et bien d'autres choses, cette souveraineté s'installe et perdure.

Nicolas Go n'exprime pas autre chose et élargit même cette notion de souveraineté en affirmant : *« Il y a une dimension éthique de la joie, comme mode de vie, que nous voulons coopérative et égalitaire pour tous en éducation, afin d'expérimenter la puissance transformative de l'affect commun fraternel : c'était déjà ce que faisaient, par exemple, les « amis » des écoles philosophiques de l'Antiquité grecque. Il ne s'agit pas là simplement de cultiver un bonheur personnel, laissant les autres à leurs tourments, mais d'expérimenter en commun la possibilité d'une vie joyeuse, précisément fondée sur une forme particulière de ce commun : la forme sociale coopérative de l'émancipation intellectuelle. Mais laquelle ? Celle où tous et chacun sont souverains, et non exécutants ou assujettis (on peut parfaitement s'assujettir à une institution coopérative). La souveraineté*

peut se formuler simplement comme ça : «c'est nous qui décidons».

*Il y a aussi une dimension politique de la joie, comme enthousiasme révolutionnaire. Car la joie est une force (pas une faiblesse) et que les pouvoirs dominant plus facilement sur un peuple déprimé et découragé (passion signifie passif<sup>3</sup>). L'association des joies pour la définition politique d'une société égalitaire, où tous et toutes sont souverain-e-s (souveraineté du peuple, ça ne signifie pas choisir un représentant), est cohérente avec la pratique éthique de la coopération en éducation. Les enfants, les ados, les adultes, expérimentant en contexte éducatif les joies et la puissance collectives d'une vie souveraine (sur soi-même, sur le travail et sur la vie collective) sont disposés à contribuer à une organisation égalitaire de la société (à venir, mais dès à présent).»*

Malheureusement, la société qui nous entoure et le système scolaire dans lequel ont vécu nos participant-e-s ne sont pas régis par cette sagesse, cette joie, cette recherche de béatitude éloignée des plaisirs tristes. Notre travail en formation consiste donc à restaurer la confiance de ce désir de joie, à permettre à chacun-e de retrouver la joie d'augmenter la puissance de

vie qu'il-elle avait pu ressentir en se redressant pour la première fois à l'aide du pied de la table familiale. L'apprentissage (et la vie?) tel que nous le concevons ne peut se nourrir que de désirs. Notre action vise bien souvent à permettre aux personnes de retrouver la confiance en ce désir d'augmenter leur puissance de vie, d'élargir leurs possibles. C'est sûrement en cela que l'éducation active est la voie la plus joyeuse de l'apprentissage.

**«La joie est une force (pas une faiblesse) et les pouvoirs dominant plus facilement sur un peuple déprimé et découragé.»**

Explorons à présent nos différents champs d'action pour y découvrir comment les CEMÉA prennent soin par la joie, par la recherche de sagesse...

L'animation et la formation à l'animation apparaissent comme les champs d'action où cette notion de joie est sans doute la plus facile à percevoir. Ils constituent aussi le berceau de nos actions puisque ces champs furent tous deux présents dès les premières années des CEMÉA belges, dans les années '40. Le choix de mettre en place des séjours et plaines de vacances propres à notre organisation a pu permettre d'y instaurer cette recherche de la joie-sagesse, qui est au cœur de l'action d'animation. Prendre du plaisir à jouer ensemble, à construire un objet en bois, à peindre, à s'ex-

**3/** <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/etymologie-passion> : En latin, le verbe pati, qui veut dire «souffrir», a donné le mot passio, «souffrance».

primer, sont tous des temps prévus pour cette joie. Le choix assumé des CEMÉA de défendre le besoin absolu des enfants à un temps de «vacances» durant les vacances, un temps où l'on ne fait rien pour apprendre mais où tout est apprentissage, correspond parfaitement à cette pédagogie de la joie. Nous refusons l'esprit actuel d'instrumentalisation des temps de vacances pour les transformer en prolongation des temps de rentabilisation cognitive de tous les espaces de l'enfant.

Concernant l'importance du choix de l'enfant sur sa vie, nombreuses sont les pratiques de nos centres de vacances qui garantissent cette souveraineté... et cela commence dès le réveil. Un réveil échelonné

où chacun-e se lève à son rythme, selon ses envies, ses besoins, où l'enfant peut décider seul s'il-elle a envie de se retourner encore un peu dans son lit ou s'il-elle a envie de s'habiller pour aller jouer alors qu'il n'est que six heures du matin... Pour l'enfant, c'est déjà un sacré contrôle sur ce qu'elle-il vit. Et tout le reste de la journée, lors des temps d'activités, les choix seront garantis grâce au fait que les animateurs-animatrices n'ont pas prévu toutes les activités de la semaine

et qu'ils-elles sont à l'écoute des désirs du groupe et de chaque individu qui le compose.

Et puis, il existe toutes ces joies simples qui permettent de faire groupe. L'une des plus souvent citée dans les souvenirs d'enfance des ancien-ne-s participant-e-s de nos plaines et séjours de vacances, ce sont les moments de chant collectif. Il n'est pas rare qu'ils-elles

nous rechantent l'une ou l'autre chanson qui ont marqué séjours et enfance. Ce plaisir de faire groupe autour d'une chanson partagée sur le chemin de la cabane ou lors du rangement d'un atelier a une symbolique claire d'une joie où chacun-e apporte sa voix à une voix commune, celle d'un chœur commun.

**« Ce plaisir de faire groupe autour d'une chanson partagée sur le chemin de la cabane ou lors du rangement d'un atelier a une symbolique claire d'une joie où chacun-e apporte sa voix à une voix commune, celle d'un chœur commun. »**

Les jeunes qui viennent en formation d'animateurs-animatrices expriment aussi souvent cette même joie de faire un jeu dans les bois ensemble, mais aussi de partager la gestion de la vie collective. Pour beaucoup, avec du recul, ils-elles parlent de leur stage de base<sup>4</sup> comme d'un moment important de découvertes personnelles. Certain-e-s jeunes verbalisent aussi très souvent en formation l'impression d'être écouté-e-s pour la première fois, d'être reconnu-e-s par le collectif,

**4 /** Première étape du parcours de formation, qui dure huit ou dix jours, en résidentiel.

alors qu'ils-elles se sont bien souvent senti-e-s en marge du système scolaire.

Ces constats posés par des participant-e-s posent la question de ce système. Nous ne pouvons qu'affirmer aujourd'hui, que dans la majeure partie des cas, l'école n'est pas vraiment un lieu de joie, mais plus de souffrance. Les recherches actuelles sur les neurosciences ont démontré l'importance de l'état moral de l'apprenant-e dans ses capacités à progresser, mais l'école reste trop souvent un espace où la compétition, passion triste par excellence, est la seule motivation présente. L'école fait grand cas de la mémoire, mais dans ce qu'elle a de mécanique. La connaissance liée à la joie de l'augmentation de potentiel de vie est bien plus ancrée que celle de la seule mémorisation d'étude. Elle n'est cependant que peu recherchée dans le milieu scolaire. L'apprentissage y est trop souvent lié à une notion d'effort plutôt qu'à celle d'une joie de « se grandir ».

L'espace de l'extrascolaire aussi est essentiel dans ce rapport à la joie. Paradoxalement, c'est l'espace où l'on demande le moins de diplômes et qui est le moins bien rémunéré, mais où le « prendre soin » revient au niveau de l'individu et pas seulement du groupe. Pour cela, il faut que les conditions d'accueil le permettent, ce qui n'est pas toujours le cas. Il

est intéressant de constater que les souvenirs joyeux des adultes sur leurs années d'école sont très souvent liés à ces moments : récréations, voyages scolaires, mercredis après-midi... Toute la place donnée à la liberté dans ces temps, depuis l'instauration du décret « Accueil Temps Libre » en 2003, a permis d'y promouvoir une certaine souveraineté de l'enfant sur ces moments. Il peut choisir son activité, en changer, ne pas subir ce que d'autres ont préparé pour lui, mais faire ses propres choix. Ne peut-on pas voir dans cette « petite » liberté l'origine de la joie des enfants dans ces moments, quand ils sont pensés et organisés pour leur permettre d'exercer leur souveraineté ?

Au final, l'éducation est un milieu de plus en plus analysé de manière pseudo-scientifique pour en faire, par des visions de nouvelle gouvernance, un espace de plus en plus cadenassé, aseptisé, où la notion de plaisir, de joie, est de moins en moins présente. L'enfant doit y être sérieux, motivé, concentré, disponible aux apprentissages, mais pas joyeux ! Au contraire, l'expression de la joie est souvent perçue comme une agression à l'institution ou à l'autorité de l'adulte. L'humour y a souvent peu de place : c'est sérieux, l'école. Cependant, nous avons tou-te-s le souvenir d'un-e professionnel-le de l'éducation que nous avons croisé-e



et qui maniait l'humour comme « arme pédagogique » bien efficace.

La pédagogie de la joie n'est-elle pas au centre de tout le mouvement de l'Éducation nouvelle? Non pas dans une quête du bonheur narcissique, mais bien dans une recherche de sagesse et de joie libératrice. Il s'agit au final d'un véritable projet de société, comme l'écrivait Adolphe Ferrière en conclusion du premier congrès de l'Éducation nouvelle à Calais en 1921, il y a tout juste cent ans. Il est temps de consentir à un projet différent pour l'éducation. En tant que parent, chacun-e vit la dualité de l'espoir et de la crainte. Chaque parent espère le meilleur pour son enfant, mais nourrit aussi la crainte de son avenir. Il est l'heure

de sortir de cette dualité pour rompre avec le pessimisme qu'il engendre et voir, comme le disent les CEMÉA depuis trois quarts de siècle, l'éducabilité de chacun-e plutôt que de prédire l'échec de la majorité. Prendre comme point de départ que tous et toutes peuvent réussir quelque part, c'est avoir la sagesse et la joie de croire en chacun-e. Et faire le pari que cette croyance et cet optimisme auront des conséquences sur la réussite de tou-te-s.

Il est une chose que nous affirmons depuis longtemps: prendre soin par la joie, celle de vivre ensemble, d'évoluer en groupe, de (se) grandir les un-e-s *avec* les autres et non *contre* les autres, est un gage d'une société plus humaine et plus enthousiasmante.

## **ABONNEZ-VOUS !**

**Pour alimenter votre réflexion, découvrir de nouveaux horizons, dénicher des activités hors du commun, les CEMÉA français publient une revue à destination des acteurs et actrices de l'éducation.**

### **Vers l'Éducation 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, chercheuses et praticien-ne-s y croisent leurs réflexions.

### **Formules d'abonnement annuel :**

#### **Vers l'Éducation Nouvelle**

Abonnement (1 an, 4 numéros) : 39 € port compris

**Le paiement est à effectuer au moment de l'introduction de votre demande sur le n° de compte BE85 0682 2887 9106 des CEMÉA en indiquant en référence le code "ABO" suivi de votre nom et de votre prénom.**

**Pour vous abonner, retournez-nous le formulaire ou complétez-le sur [www.cemea.be](http://www.cemea.be)**



## FORMULAIRE D'ABONNEMENT

Nom: .....

Prénom: .....

Date et lieu de naissance: .....

Adresse privée: .....

Téléphone privé: .....

GSM: ..... E-Mail: .....

**Vers l'Éducation nouvelle** (1 an, 4 numéros, 39 €)

Date et signature:



# ADHÉRER AUX CEMÉA...

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

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

- chacun, chacune a le désir et les possibilités de se développer et de se transformer;
- l'éducation est une, elle s'adresse à tous et toutes 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.



**Pour adhérer aux CEMÉA, complétez et retournez  
le talon ci-dessous ou complétez-le en ligne  
[www.cemea.be/adherer](http://www.cemea.be/adherer)**



## FORMULAIRE D'ADHÉSION

Nom : .....

Prénom : .....

Date et lieu de naissance : .....

Adresse privée : .....

Téléphone privé : .....

GSM : ..... E-Mail : .....

**J'adhère aux valeurs éducatives portées par les CEMÉA**

Date et signature : \_\_\_\_\_

**Je souhaite recevoir la Newsletter**



**SERVICE ÉDUCATION PERMANENTE CEMÉA**

Avenue de la Porte de Hal, 39 bte 3  
1060 Bruxelles  
Tél. 02/543 05 90  
Fax 02/543 05 99  
education-permanente@cemea.be

---

**PERMANENCE LIÉGEOISE**

Rue de Sluse, 8  
4000 Liège  
Tél. 04/253 08 43  
Fax 04/254 02 23  
liege@cemea.be

---

**SERVICE INSCRIPTION**

Tél. 02/543 05 92  
inscriptions@cemea.be

---



[www.cemea.be](http://www.cemea.be)











[www.cemea.be](http://www.cemea.be)



Les CEMÉA en Belgique font partie d'un vaste mouvement international d'Éducation nouvelle: la FICEMÉA (Fédération internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active). La fédération regroupe une quarantaine d'associations en Europe, Amérique du Sud, Afrique et Océan indien qui œuvrent depuis plus de 60 ans à la promotion de l'Éducation nouvelle, agissant sur les plans politique et pratique dans une perspective humaniste et progressiste et dans une volonté de transformation des pratiques éducatives et sociales.

[www.ficemea.org](http://www.ficemea.org)

Les CEMÉA - EP bénéficient du soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, du Service Public francophone bruxellois, de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, de Bruxelles-Formation, d'Actiris, du Forem, du Fonds Social Européen.

Imprimé sur papier recyclé

