

CEMEA ACTION

L'ÉDUCATION NOUVELLE EN MOUVEMENT

Réflexions, questions & mises en perspective

Novembre 2012

Désaliéner

CEMEA - EP

ASBL N° 0407.751.475

AV. DE LA PORTE DE HAL, 39 BTE 3

1060 BRUXELLES

WWW.CEMEA.BE



Des choix pour l'éducation

CEMEAction

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

Tiré à 3500 exemplaires - novembre 2012

Imprimé sur papier recyclé

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

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

AVANT-PROPOS

Désaliéner

Les mots “aliéner”, “aliénation” ne sont plus guère utilisés aujourd’hui, au même titre que d’autres (songeons à “domination” ou à “lutte des classes”), liés à la réflexion critique et aux luttes sociales.

L’intérêt de notre mouvement pour les thèmes de l’aliénation et de la désaliénation n’est pourtant pas neuf. Depuis les premières colonies de vacances et les premiers stages de formation d’animateur, nous travaillons sur les questions de l’accueil, de l’hospitalité, du vivre ensemble. Ce faisant nous avons été amenés à toucher aux questions des marges, des frontières, de l’exclusion, de la relégation. Donc à interroger les normes dominantes dans différents domaines: la psychiatrie, l’éducation, la formation, l’animation... Les frontières interrogent nécessairement les pratiques “centrales”, considérées pourtant généralement comme allant de soi.

Nous nous attardons pour commencer au domaine de la psychiatrie et des soins. Il sera d’abord question de nous approprier une approche philosophique et historique du concept d’aliénation. Ensuite, en forme d’hommage à Jean Oury, compagnon de lutte, nous tentons de prendre la mesure de ce qu’un

dispositif institutionnel de désaliénation peut être. “L’ombre de l’Autre” nous plonge au cœur de la pratique quotidienne d’un soignant, de son attitude à l’égard de l’autre et des découvertes qu’il fait.

Dans la formation et l’éducation des jeunes aussi, il y a matière à travailler cette désaliénation. De même dans les colonies de vacances, l’accueil d’enfants et le travail avec la petite enfance.

Plusieurs questions nous interpellent.

Comment des adultes (parents, éducateurs) peuvent-ils supporter que des enfants ou des jeunes ne fassent “rien”?

Comment des adultes peuvent-ils supporter de ne pas savoir ce que font leurs enfants?

Comment de jeunes adultes peuvent-ils s’engager dans des responsabilités d’animation alors qu’il serait tellement plus rentable d’aller travailler dans une grande surface commerciale? Quelle fonction sociale aujourd’hui pour le volontariat?

Comment des animateurs et des formateurs s’autorisent-ils à explorer de nouvelles pratiques, sans savoir nécessairement où cela va les conduire, sans objectif précis?

Ce qui interpelle, c'est de percevoir à quel point nous sommes souvent aliénés par les impératifs de la consommation et de la rentabilité : satisfaire tout de suite un manque, remplir toujours le temps de l'enfant par telle activité, telle stimulation, apaiser tout de suite une douleur ou une difficulté. A ce titre, la consommation ou l'hyperconsommation de psychotropes (même chez les enfants !) sont préoccupantes. Comment nous emparons-nous de ces questions ? Comment y intervenir pour *faire société* ?

Nous évoquons encore l'aliénation du côté du politique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'heure actuelle, la participation, l'émancipation sont prônées. Il s'agit que les organisations de jeunesse deviennent des *fabriques* à CRACS (Citoyens Responsables Actifs Critiques Solidaires). Nous nous demandons s'il ne s'agit pas là d'un jeu de dupes. Ne risquons-nous pas d'être des collaborateurs (au sens pétainiste du mot) ? Ne répétons-nous pas trop souvent docilement aux tenants du pouvoir ce qu'ils veulent entendre ?

Une question de vérification serait : quelle place le pouvoir laisse-t-il aux associations et aux jeunes ? Participons-nous réellement au pouvoir ? Quels pouvoirs avons-nous ? Quels pouvoirs prenons-nous ?

Enfin, comme le texte sur Frantz Fanon nous y invite, il est aussi question de l'aliénation invisible de par notre ethnocentrisme. Ne pensons-nous pas, en toute bonne foi, que nos valeurs européennes sont les valeurs universelles ? Qu'elles sont justes et bonnes ?

Pourtant, nous sentons bien, notamment dans les espaces de formation, qu'il y a des tiraillements, de la contestation, du conflit. Et qu'il faudra tôt ou tard, écouter, clarifier, débattre, prendre des positions nouvelles.

En arrière-fond de ces tensions, la tendance de nombre de sociétés à fonctionner sur un modèle dominant-dominé, les colonisations, le racisme, le sexisme, les assignations de rôles. Paulo Freire¹ le rappelait : l'idéal du dominé est de devenir dominateur. Il esquissait en même temps une autre voie : *“Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.”*

¹ FREIRE Paulo (1974), Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, Maspéro.

sommaire

Aliénation	// p8
Le collectif	// p14
L'ombre de l'autre	// p21
La formation, un espace de désaliénation	// p29
Cet enfant ne fait rien	// p36
“Peau noire et masques blancs”	// p43
Les colonies de vacances d’hier à demain	// p48
Faire éducation	// p58
Abonnez-vous!	// p65
Coordonnées	// p67
Adhérer	// p68

Aliénation

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

Les sens – l'essence – du mot

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

Le verbe "aliéner" renvoie quant à lui au fait d'aliéner l'esprit, de rendre fou. Certains considèrent d'ailleurs l'"a-lien-é" comme un individu sans lien, asocial, antisocial voire anormal, caractériel, différent. Ce terme renvoie aussi à l'aliénisme, qui définissait une science médicale traitant des maladies mentales entre le XVIII^e et le XIX^e siècle. La fin de l'aliénisme est d'ailleurs souvent considérée comme la dernière étape avant la naissance de la psychiatrie. Pour d'autres, la découverte de la psychiatrie va de pair avec la

mise en place d'un ordre et d'un contrôle psychiatriques. C'est un moment historique "*où les appareils de contrôle transforment leurs techniques autoritaires coercitives en interventions persuasives – manipulatrices*" (Castel, 1976). Cet ordre et ce contrôle psychiatriques continuent à prendre place aujourd'hui ; Olivier Labouret n'hésite d'ailleurs pas à parler d'un nouvel ordre psychiatrique dans lequel est affirmé à la fois le primat du sécuritaire sur le sanitaire et celui de la norme sur la santé.

L'aliénation : un concept central dans le Marxisme

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

"Pour Marx, il faut comprendre pourquoi l'homme a besoin de la religion qu'il qualifie d'opium du peuple. C'est pourquoi si Marx dans ses premiers écrits utilise à son tour le terme d'aliénation, c'est pour l'appliquer

à l'analyse du travail salarié, l'aliénation essentielle étant, selon lui, de nature économique et sociale. En vendant sa force de travail, le travailleur devient étranger à son travail, considéré aussi bien en tant que processus (le travail est divisé, parcellisé) qu'en tant que produit (qui échappe au travailleur salarié, puisqu'il n'en est pas le propriétaire). L'aliénation recouvre ici à la fois une dépossession psychologique et une dépossession économique. Cette ambiguïté amène Marx à renoncer à l'usage de ce terme et à parler d'exploitation et non d'aliénation lorsqu'il s'agit de décrire des rapports sociaux de production et d'idéologie lorsqu'il s'agit de rendre compte de la façon illusoire dont les hommes se représentent leurs conditions matérielles d'existence." (Clément, Demonque, 1994).

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

propre mystification, le mode capitaliste de production." (Bensussan, Labica, 1982).

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

L'aliénation recouvre ici à la fois une dépossession psychologique et une dépossession économique.

La thérapie institutionnelle et la psychanalyse

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

Oury tâche de démontrer comment aliénation

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

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

Pour Oury, quiconque s'engage dans ce travail sur l'aliénation doit savoir qu'il s'agit d'une remise en question radicale de ce que l'on fait. Il s'agit pour chacun de l'articuler, de choisir des opérateurs, tel celui du politique. Il termine son séminaire par l'idée selon laquelle il faut commencer par travailler avant de parler, ajoutant: "L'étude de l'aliénation, c'est un travail gigantesque. Et c'est

pour ça qu'il faut garder les pieds sur terre et ne pas se laisser séduire par les "idéologies" qu'on vous vend en série..." (Ibidem).

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

L'aliénation a également occupé une place cruciale en psychanalyse, notamment chez Freud, dont l'une des avancées conceptuelles les plus importantes est la surdétermination. Tout ce que l'on fait, ce que l'on pense, ce que l'on désire est en grande partie "surdéterminé" par quelque chose à quoi l'on n'a pas directement accès. Chez Lacan, on retrouve le terme d'aliénation dès le début de ses travaux. Celui-ci parle du vel de l'aliénation, qui comporte une logique, celle du choix forcé: "Lacan souligne l'originalité de ce vel où

il ne s'agit plus de l'exclusion, au niveau imaginaire, d'un "Toi ou moi", mais d'un choix où l'enjeu se limite apparemment à la conservation (ou non) de l'autre terme, avec une mise en place d'une dialectique de l'écornage." (Kaufmann, 1998).

L'aliénation aujourd'hui

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

Dans les années 1970 s'est développé le mouvement de l'antipsychiatrie. Ce courant psychiatrique, issu de l'Angleterre, a rapidement trouvé des échos dans toute l'Europe, mais également au niveau mondial et en particulier aux USA. Il remettait en question tant ce qui était considéré

comme maladie que le fonctionnement des structures psychiatriques de l'époque. On peut dire que ce mouvement a ainsi visé la désaliénation tant au niveau de la maladie qu'au niveau de l'institution. Ce mouvement a également entraîné un débat à propos de l'asile et de la création de secteur. Une sectorisation s'est ainsi mise en place à la fois comme opération de décentralisation de l'hôpital mais aussi pour la création de nouveaux lieux et liens communautaires.

Ce mouvement a ainsi visé la désaliénation tant au niveau de la maladie qu'au niveau de l'institution.

Serge Klopp, infirmier à Etampe et membre du collectif des 39, précise bien les enjeux de cette situation, questionnant ainsi la place et le statut qui seront laissés aux patients dans l'avenir :

"Le problème étant de savoir si nous allons vers une nouvelle étape du mouvement de désaliénation ou si au contraire nous

allons vers un retour de l'asile. Un asile cette fois non pas relégué loin de la cité, mais un asile au cœur de la cité. (...) Pour qu'il y ait désaliénation, cela passe à mon sens par la reconnaissance de deux termes qui fondent leur identité (ndlr: l'identité des patients):

*– le statut de citoyen
– leur réalité de Sujet en souffrance psychique*

Tant qu'on aura pas intégré cela, le mouvement

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

Conclusion

Le terme d'aliénation nous est très utile et pourtant, en même temps, nous devons être attentif à ce qu'il suppose. Comme le font remarquer Boudon et Bourricaud, “la notion d'aliénation peut être présentée comme dérivée du désir de

rencontrer une démocratie “réelle” (C.Wright Mills), ou de la désillusion du progrès et du désenchantement (Weber).” (1982)

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

Sources :

- BENSUSSAN, G. & LABICA, G. (1982) Dictionnaire critique du Marxisme, P.U.F.
BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. (1982) Dictionnaire critique de la Sociologie, P.U.F.
CASTEL, R. (1976) L'ordre psychiatrique, Éditions de Minuit.
CLÉMENT, E. & DEMONQUE, C. (1994) Pratique de la philosophie, Éditions Hatier.
DELION, P. (2005) Soigner la personne psychotique, Éditions Dunod.
KAUFMANN, P. (1998) L'apport freudien, Éditions Larousse.
KLOPP, S. (22 juin 2000) Actes de la journée du Centenaire de Maison Blanche.
LABOURET, O. (2012) Le nouvel ordre psychiatrique, Édition Eres.
OURY, J. (1991) Séminaire "Aliénation", séance du 20 février 1991.
OURY, J. (1992) Séminaire "Aliénation", séance du 15 mai 1991, Éditions Galilée.

Le Collectif

“Le Collectif est une machine à traiter l’aliénation.” Ces propos, prononcés par le psychiatre Jean Oury, datent de 1984. Il y ajoutait alors ceci : *“Le Collectif est en question dans tout le travail qu’on fait, aussi bien public que privé. C’est peut-être une notion générale qui débordé tout à fait le champ de la psychiatrie.”* (Oury, 1986).

Du temps s’est écoulé depuis la tenue de ces propos et ce recul que nous avons aujourd’hui peut nous permettre de mieux comprendre en quoi le Collectif est en effet une notion “tout à fait générale” débordant le champ de la psychiatrie pour s’appliquer aussi à d’autres pratiques (animation, formation, accompagnements). Et si l’approche d’Oury était centrée sur l’accueil et le traitement des schizophrènes et autres personnes cataloguées de folles, nous pouvons nous en saisir comme d’une métaphore pour tenter de penser plus largement ce qu’est l’aliénation et ce que peuvent être des pratiques désaliénantes.

Un peu d’histoire

Oury s’inscrit avec plusieurs autres, édu-

cateurs, soignants, psychiatres, psychanalystes, dans l’histoire de plusieurs initiatives convergentes même si certaines étaient apparemment indépendantes. Ainsi, il y eut pour tous l’expérience de la guerre, parfois l’engagement dans la résistance, il y eut aussi l’influence très forte des idées et pratiques issues de la psychanalyse ou encore des expériences communautaires, et enfin, certainement pour tous, un “plus jamais cela” tant face à la guerre elle-même que face à la découverte horrifiée des camps de concentration.

Le parcours de Jean Oury est marqué par ces différents éléments, et fondamentalement par sa rencontre avec l’œuvre de Freud, et encore plus par la reprise qu’en fera Lacan. Né en 1924, il crée la clinique de Cour-Cheverny dans le Loir et Cher, située au château de La Borde, ce dernier terme étant le nom usuel par lequel cet établissement est désigné. On peut dire que toute la vie de Oury est polarisée par le traitement des psychotiques et des êtres au parcours parfois fracassé qu’il accueille et traite à La Borde, mais aussi par une recherche incessante des conditions

d'humanisation qu'un établissement de soins se doit de proposer. Le documentaire de Nicolas Philibert "La moindre des choses" en trace un témoignage sensible.

L'aliénation du malade mental : une régression du Sujet vers l'objet.

Le dispositif institutionnel des soins en santé mentale doit se méfier de l'aliénation dans laquelle il place le malade et le psychiatre, qui pourrait très vite transformer l'Homme malade en un objet de maladie et de programmation thérapeutique. *"Il est difficile de ne pas se laisser "avoir" par la pression aliénante du cadre qui nous amène "l'objet" à soigner. La famille - et le reste - sans le savoir, nous aliène son soi-disant malade. Il y a toujours quelque chose de louche : les habitudes sont changées, quelqu'un pose un problème; ce problème est entouré, camouflé et quelqu'un est transformé en objet... processus qui transforme ce nœud de relations insolites que pose le fou en cet objet que l'on nomme malade."* (Oury, 1977).

Une certaine approche objectivante de la maladie mentale s'est développée dans ce sens : si le fou semble être celui qui ne s'appartient

plus, n'est plus responsable de ses faits ou gestes, il paraît légitime à certains de l'enfermer, de lui vouloir son bien à sa place, de l'écarter du corps social pour lequel il représente potentiellement un danger. Cela s'appelle l'aliénisme et a connu son âge d'or dans la première moitié du 20^{ème} siècle. Âge d'or qui est sans doute loin d'être éteint, à voir le succès actuel des psychotropes de tout bord, des approches biologisantes et sécuritaires de la maladie mentale. Ainsi, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, de nombreux hôpitaux français ont été incités, voire obligés, de s'équiper de chambres d'isolement et de contention comme ré-

ponses à la violence potentielle des malades mentaux qui y étaient accueillis. Dans cette période, les médias ont été largement complices de la surexposition de crimes commis par l'un ou l'autre malade mental dans ou hors les murs de l'hôpital.

Une fois qu'on en est là, il n'y a parfois plus que quelques pas à franchir pour arriver à une approche déshumanisante de la maladie. Si Oury n'a pas la naïveté de croire que la psychose serait due aux conditions de l'envi-

ronnement socio-familial ou sociétal d'un individu, l'établissement de soins tel que celui-ci le met sur pieds et tente de le penser se veut être un lieu d'accueil et de traitement réhumanisant de la folie.

Ce qui fait l'aliénation

Pour Jean Oury, l'aliénation est avant tout un fait de la structure psychique et langagière de l'être humain. Profondément marqué par la psychanalyse et par son travail avec Jacques Lacan, il considère, tout comme avant lui Freud, que l'Homme n'est pas Maître dans sa propre maison. Nous déclarons vouloir des choses et faisons autre chose, nous souffrons de certains symptômes mais nous nous y accrochons. Ce que révèlent depuis la nuit des temps les œuvres littéraires et théâtrales notamment. Les tenants de la psychothérapie institutionnelle ont nommé cette notion "surdétermination"; les psychanalystes l'appellent l'inconscient.

Cette aliénation-là semble irréductible; tout au plus peut-on l'appivoiser, en prendre

**Cette aliénation-là
semble irréductible;
tout au plus peut-on
l'appivoiser, en prendre
conscience, sans que
jamais l'inconscient ne
cesse de nous jouer des
tours.**

conscience, sans que jamais l'inconscient ne cesse de nous jouer des tours.

Les autres composantes de l'aliénation sont liées au fonctionnement des groupes et des institutions. La trouvaille des tenants de la thérapie institutionnelle est de mettre sur pied un réel Collectif.

Le groupe n'est pas le Collectif

Depuis l'après-guerre la notion de groupe a connu un essor, voire un engouement considérable. On pense à la Dynamique des groupes de Kurt Lewin, mais aussi aux très nombreuses approches thérapeutiques en groupe (psychanalyse, gestalt-thérapie, bio-énergie, etc). Plusieurs courants de réflexion ont cependant montré à

quel point les groupes ont tendance à favoriser une mentalité de groupe, une normativité, un fonctionnement violent, soit par clivages simplificateurs, soit par exclusions (on pense notamment aux phénomènes de boucs-émissaires).

C'est donc un long chemin, qui demande un travail volontariste, que d'infléchir le fonctionnement d'un groupe vers une régulation

à la fois efficace, démocratique et respectueuse des besoins de chacun.

Qu'est-ce qu'un Collectif? A quoi sert-il?

Oury est formel sur cette question: le Collectif est *“une machine abstraite qui me semble indispensable pour articuler quelque chose dans toute collectivité.”*

Que faut-il donc pour que “ça marche”? Et si possible d'une façon humanisante?

Avoir de la conviction! Oui, bien sûr. Mais ça ne suffit pas.

Ensuite, dit Oury, **distribuer des responsabilités.** *“Les gens qui travaillent quelque part, la moindre des choses, c'est qu'ils aient quelque chose à faire! (...) Un partage des tâches, des tâches apparemment matérielles.”*

C'est ce qu'Oury appelle le champ pragmatique: une bonne organisation, bien pensée, mais pensée collectivement. Et pensée avec **de l'hétérogénéité**¹. Ainsi, par exemple, le Comité d'accueil ou la Commission des Menus sont composés de soignants et de soignés. Un collaborateur de longue date de Jean Oury, Marc Ledoux, fait remarquer avec humour qu'à La Borde, le président du Comité d'accueil est un “grand psychotique”.

Oury souligne dans le livre sur le Collectif qu'il n'est pas question que les menus soient l'affaire privée des cuisiniers. C'est la mise en acte de ce que les tenants de l'analyse institutionnelle nomment la *transversalité*.

Mais ça ne peut vraiment fonctionner que s'il se passe quelque chose. *“Ce qui est le plus important, c'est qu'il y ait là, dans ce lieu, un espace du dire, qu'il y ait une possibilité qu'on puisse s'exprimer, même si on ne dit rien; qu'il y ait quelque chose là, une façon d'être à l'aise.”* (Oury, 1986).

Ce champ pragmatique doit donc se croiser avec ce qu'il nomme le champ pragmatique transcendantal. Il s'agit du champ du désir et de ce qu'il appelle la sous-jacence. **La sous-jacence**, c'est une condition pour qu'il y ait des passages, c'est-à-dire du sens. *“Pour qu'il y ait du sens, il faut qu'il y ait une sorte de mouvement, de passage. “Passage” d'un système, d'un lieu, à un autre.”* (Oury, 1986).

Pensons par exemple à l'expression “mon franc est tombé!”. Il se produit quelque chose, un passage, dans le processus de réflexion du sujet qui fait que ce n'est plus comme avant. J'ai compris, j'ai réalisé, “Eurêka”. La sous-jacence a quelque chose à voir avec **l'ambiance**. Comme le rappelle Oury, une certaine ambiance dans un groupe, c'est

¹ Pour un développement de cette pratique dans le champ de la formation, voir plus loin dans ce numéro l'article intitulé “La formation, un espace de désaliénation”.

ce qui fait que quelqu'un peut avoir une idée et peut oser la dire aux autres. Dans certains groupes, certaines institutions, personne ne songe même à avoir une idée, soit parce qu'il y règne la dictature d'un seul ou d'une caste, soit parce que c'est la guerre larvée de tous contre tous.

Oury parle également du **semblant**. Cette notion semble apparentée à celle de désir et de sous-jacence. Le semblant est en rapport avec une certaine conscience de nous-mêmes et de notre relation au monde: nous cherchons plus ou moins à dire la vérité sur nous, mais jamais nous n'y arrivons totalement. Souvent, les non-dits, les mi-dits, l'humour, le sous-entendu, l'absurde ou le non-sens font partie de notre rapport vécu au monde. Dans un établissement de soins, le semblant a également à voir avec **les rôles**. Les rôles et fonctions doivent être liés à la finalité du lieu, affirme Oury. Dans le cas de La Borde, c'est très clair: le but est de soigner les malades psychotiques.

Or, le schizophrène a justement "*une déficience presque chronique de la fonction du semblant.*" (Oury, 1986). Le schizophrène, par exemple dira: "*Je sais bien que c'est une évidence quand il fait beau, quand il fait jour, je*

le sens: mais je ne conçois pas le sens de cette évidence." (Oury, 1986). Il reste sur place, coincé avec la question du sens.

Oury en est amené à proposer une sorte de métaphore théâtrale de l'établissement de soins où le semblant a sa part. "*Médiation essentielle (dans l'établissement), le médecin devient la scène où va se jouer le drame... C'est sur cette base que l'on peut construire la notion d'équipe thérapeutique, dont la signification est sous-tendue par l'existence d'un groupe qui démystifie les rapports inter-individuels et joue facilement d'un registre étendu d'apparitions vécues; je suis le médecin, mais ce n'est qu'un rôle: je suis n'est pas médecin, mais celui qui assume ce rôle, et tu te heurtes à ce rôle pour faire apparaître en toi la relation je-tu. Mais si tu as le vertige, je redeviens médecin, etc.*" (Oury, 1986).

Toutes ces notions théoriques peuvent paraître bien lourdes. Elles sont cependant nouées, articulées les unes aux autres et servent dans la pratique.

Elles servent d'abord à ce que chacun puisse se poser en permanence la question d'où il se trouve. "Qu'est-ce que je fous là?" est une question qui a trait au désir. Pour faire un travail, il faut savoir à quelle place on se trouve. Ensuite, elles servent à distinguer différents registres d'intervention. À faire un diagnostic, à différencier, car

tout n'est pas dans tout. "Ne pas tout mélanger, c'est la moindre des choses." (Oury, 1986).

Une reconnaissance de dette

"Le Collectif est en question dans tout le travail qu'on fait, aussi bien public que privé. C'est peut-être une notion générale qui déborde tout à fait le champ de la psychiatrie."

Ce texte se veut d'abord être un hommage à Jean Oury. Car aussi déstabilisante et difficile soit la lecture de ses écrits, Oury nous amène à comprendre à quel point la désaliénation est un long et lent processus qui nécessite notre engagement de professionnels ou de militants ainsi que notre constante interrogation sur notre propre désir. Ce processus n'est pas une recette, il s'agit plutôt d'un voyage risqué pour lequel il nous laisse ses nombreuses et précieuses traces.

Sources :

OURY Jean (1986), Le Collectif, Séminaire de Sainte-Anne, Paris, Editions du Scarabée.

OURY Jean (1977), Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, Traces et configurations précaires, Paris, Payot.

L'ombre de l'autre

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

coup, je me suis demandé pourquoi je me souciais tant de son état général.

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

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

Un échange avec un collègue m'a permis de réaliser réellement que mon attitude rele-

vait d'un préjugé sur ce que peuvent vivre et ressentir les résidents. Un préjugé aussi sur ce que serait censé être l'institution : une enveloppe maternante qui pallierait aux incapacités. Je me comportais comme si Nathalie avait en elle une demande à laquelle je devais répondre.

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

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

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

L'une des bases de ma pratique d'éducateur repose donc sur ce regard que je pose sur les résidents, sur la façon dont je m'adresse

à eux, en les considérant d'abord et avant tout comme des semblables desquels j'ai à apprendre.

J'ai pris conscience que le travail d'accompagnement ne consistait pas à répondre à une demande supposée mais à accompagner en silence parfois, sans faire de commentaires. La qualité de la présence de l'éducateur, la simplicité de l'écoute étant parfois aussi actives qu'une parole trop volontaire.

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

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

Ces petits moments vécus ensemble, assis dans le bureau ou debout dans le couloir sont l'occasion de développer une relation

d'écoute, de confiance et permettent quelquefois aux résidents de parler de leurs craintes, de leurs états intérieurs du moment.

J'ai pu noter lors des réunions d'équipe que nous travaillons souvent par tâtonnements. Face à l'angoisse d'un résident, l'équipe travaille à des possibilités et donne rarement des réponses fixes qui impliqueraient un comportement figé et peut-être rigide. De la même manière, dans ces instants qui peuvent apparaître comme futiles, dérisoires et accessoires se cache peut-être pour le résident une angoisse impossible à dire, un besoin d'être pris en compte, regarder, de sentir qu'il existe et qu'il est bien présent.

Jérôme dit très souvent aux différents membres de l'équipe : *J'ai mal David, j'ai mal Jessica, j'ai mal Jacques.*

Il exprime une plainte. Si j'ai eu tendance au début à vouloir répondre, apaiser par les mots et "donner une réponse", je me suis retenu au fur et à mesure. J'ai décidé de davantage lui exprimer sans la parole que j'étais présent, que je l'écoutais, que j'entendais, et souvent

Jérôme passe à autre chose, s'apaise, change d'espace, son humeur change. Accompagner Jérôme, c'est alors soutenir par le regard sa pré-

sence et sa parole. Une posture apparemment évidente, simple, la plupart du temps invisible et pourtant, si l'éducateur en a conscience, il me semble que ce positionnement peut agir sur l'autre et peut avoir un effet rassurant.

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

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

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

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

Il rêve qu'il chute.

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

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

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

Ma pratique consiste à apprendre de l'histoire de l'autre au fur et à mesure, à adapter mon écoute et ma sensibilité envers lui. Quand je regarde le visage de Jérôme quelquefois, j'y vois maintenant le corps désarticulé de cet enfant jeté du balcon. Je suis beaucoup plus

sensible à ce qu'il ne peut pas dire, ce qui lui serait trop angoissant et déstabilisant peut-être, de dire, et qui le travaille dans l'angoisse et la peur lorsqu'il nous dit: *J'ai mal.*

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

Nous avons dessiné ensemble. J'ai beaucoup appris d'elle, dans un temps très particulier de silence et de respirations. Myriam m'a beaucoup questionné sur la notion du don. Lorsque je lui ai présenté les grandes feuilles et les pastels elle m'avait dit: *Oui, je veux essayer. Accompagne-moi.* J'ai d'abord commencé à dessiner. Myriam m'a observé puis au bout d'un moment m'a demandé ce que je dessinais. Je lui ai répondu que je dessi-

nais un lac. Elle m'a alors dit, après un temps de silence: *Je regarde comme tu fais.* Il y a eu à nouveau du temps, du silence. J'observais par intermittence Myriam, qui m'observait. Puis subitement, Myriam s'est mise à tracer un grand trait, j'ai eu le sentiment qu'elle se jetait littéralement dans le dessin. J'ai alors été très à l'écoute de nos respirations respectives. J'ai repensé à ce que m'avais dit

Ma pratique consiste à apprendre de l'histoire de l'autre au fur et à mesure, à adapter mon écoute et ma sensibilité envers lui.

une collègue au sujet de Myriam. Que quelquefois elle venait dans le bureau, sans rien dire, qu'elle restait un moment présente, et que c'était une manière pour elle de faire "câlin" de "gâter" de sa présence, de donner quelque chose d'elle. Ce qui a retenu mon attention s'est

joué au moment où nous avons finalisé nos dessins. J'ai alors demandé à Myriam si elle était satisfaite de sa création, elle a acquiescé et m'a offert son dessin. J'ai alors immédiatement répondu en lui offrant aussi le mien. Myriam s'est arrêtée un moment et n'a pas répondu. Après ce moment d'arrêt, elle m'a dit *qu'elle ne voulait pas, qu'elle n'avait pas de place dans sa chambre.*

Son expression était très affirmée. Elle s'est mise alors à travailler à un autre dessin,

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

J'écris beaucoup au sujet de Myriam. Elle est une personne qui m'étonne et me questionne beaucoup.

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

J'ai aussi formulé que Myriam n'aimait pas ce

mot "sauveuse". Ce qui m'a touché et surpris, c'est qu'à l'expression de ce mot, j'ai vu le corps de Myriam s'arrêter, elle s'est retournée vivement. J'ai senti sa colère et son refus d'une quelconque étiquette. Sa capacité à résister et à s'interposer m'a étonné. Je me suis dit qu'elle était peut-être attaquée par la force du sens de ce mot, qu'il résonnait en elle particulièrement, au regard de son histoire peut-être.

Je me suis dit que la frontière entre la normalité et la psychose se nichait aussi dans cette hyper-sensibilité à ce qui est formulé, dit de nous. Ce qui touche aux représentations, à l'image que les autres ont de nous, et qui nous est plus ou moins sup-

portable.

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

En marchant auprès de ces adultes pris dans les folies, engouffrés dans les angoisses, en

La relation, ce n'est pas un lien de l'ordre de la consommation de l'autre. Ça se joue dans le temps. "On" joue dans le temps.

m'installant avec eux à la cafétéria pour le repas, j'ai eu quelquefois le sentiment d'être leur double. J'étais là comme une figure "saine" en face d'eux. J'ai moi aussi choisi d'être dans la marge, à l'endroit du "licencement" de l'être, pour reprendre les termes de Marie D.

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

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

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

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

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

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

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

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

J'ai réalisé ce que ce travail exigeait d'humilité et d'exigence intérieure. Il y a une sorte d'intégrité à préserver pour l'autre, un posi-

tionnement à penser régulièrement, pour garantir à l'autre notre présence, qu'il s'est parfois autorisé à investir comme un espace de rencontre nouvelle avec sa propre histoire.

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

David Léon, Moniteur éducateur

Article paru dans les
" Nouveaux cahiers pour la folie " n°2 janvier 2012

Source:

OURY Jean, DEPUSSÉ Marie (2003), À quelle heure passe le train... Conversations sur la folie, Editions Calmann-Lévy.

La formation, un espace de désaliénation

Inscrits dans le courant de l'Education Nouvelle, les CEMEA revendiquent pour chacun le droit à l'émancipation et à l'expression, c'est-à-dire la possibilité de se libérer de l'emprise d'autrui ou d'une pensée dominante pour se construire ses propres modes de pensée et d'action. Dans une telle perspective, le terme "droit d'émancipation" est délibérément choisi plutôt que celui d'égalité des chances, car s'exprimer librement et accéder à une autonomie politique et cognitive sont à affirmer en termes de droits fondamentaux et non comme le fruit d'opportunités quelques peu hasardeuses.

Affirmer une telle volonté situe toute la complexité de la formation, qui consiste alors en un espace de construction de pensée et d'action le plus ouvert possible pour permettre la liberté et la désaliénation des individus, mais qui garantisse pour autant le respect et la participation de chacun.

Un processus d'éducation active

"Éducation active" plutôt que "méthodes actives": un choix qui situe l'éducation comme la possibilité pour la personne d'évoluer, de se développer et de se transformer de manière entière, globale. La formation prend place dans cette éducation globale et le

participant y est considéré ni comme une tête vide que l'on remplit, ni comme un corps mou que l'on fortifie. Il est un être aux potentialités nombreuses et variées. Le travail de formateur consiste à créer les occasions et les conditions pour les personnes d'éveiller ces potentialités, de les développer et d'avoir prise sur ce qu'elles deviennent. L'éducation ne peut se

produire à côté de la personne, elle doit nécessairement l'impliquer dans ce qu'elle a de plus interne, dans ce qu'elle est de plus profond.

Parler de "méthodes actives" réduirait le

... s'exprimer librement et accéder à une autonomie politique et cognitive sont à affirmer en termes de droits fondamentaux et non comme le fruit d'opportunités quelques peu hasardeuses.

processus à la façon dont la personne se rend active, à la méthode utilisée pour l'aider à y parvenir, alors que l'éducation active vise plus globalement à lui permettre d'agir, de penser et d'évaluer cette action. L'ambition est donc de permettre ou de faciliter un processus plus large d'éducation au sein duquel la personne peut grandir. Un tel procédé ne peut s'avérer riche qu'à l'unique condition que la personne y soit la principale actrice et qu'elle y participe pleinement. Pour autant que l'on considère la participation comme *«un processus par lequel l'individu s'approprie une place au sein d'un groupe dans le but commun de produire un/des changement(s). Le processus produit un changement en termes de savoir (échange de connaissances dans le collectif), de savoir faire (de nouvelles compétences sont acquises dans le groupe et mises en pratique) et de savoir-être (le travail collectif produit un changement dans la façon d'être en relation), changements produits par le travail du collectif.»* (CEMEA, 2009).

Ces changements opérés par le collectif ne sont pas prédéterminés, ils naissent d'une volonté commune d'avancer, de construire. Ceux-ci varient donc inévitablement d'une formation à une autre et ce, selon plusieurs paramètres: la nature de l'action éducative

(une formation d'animateurs volontaires ne produira pas les mêmes changements qu'une formation continuée de professionnels), le groupe (selon qu'il s'agisse d'un ensemble d'individus qui se réunit pour la première fois ou d'un groupe qui se retrouve de manière régulière), la durée (vivre ensemble dix jours en résidentiel ouvre d'autres possibilités que de se réunir durant deux heures), le lieu (un espace décentré du lieu d'habitation, d'études et de travail produit un autre type d'innovation que si le processus se déroulait au sein d'un quartier quotidiennement traversé par les personnes).

Quels que soient les paramètres en jeu, l'émancipation et l'accès à l'autonomie sont visés de manière continue, tout au long de la formation. Ainsi, progressivement, chaque personne est amenée à prendre conscience de ce qui l'aliène et faire le tri entre les contraintes sur lesquelles elle peut avoir une prise et celles sur lesquelles elle ne peut en avoir, mais aussi identifier celles qui lui conviennent, celles qui lui sont nécessaires et celles qu'elle pourrait transformer, nier ou définitivement supprimer.

Le groupe, la vie collective et la mixité

Parler du droit de chaque être humain à penser et à s'exprimer librement n'exclut pas le collectif. Au contraire, c'est à travers celui-ci que le processus de distanciation, de confrontation et de construction est possible. Les espaces de formation favorisent la prise de responsabilité individuelle et collective, le cadre est pensé de manière à permettre ce cheminement (services à la collectivité, gestion du matériel et des locaux, partage des moments de vie quotidienne, etc).

Par ailleurs, participer au changement nécessite de s'ouvrir à d'autres réalités, modes de pensée ou visions sociétales. C'est pourquoi la mixité des publics, en termes de genres, d'origines socioéconomiques ou culturelles, est l'une des composantes fondamentales de l'action éducative. Elle permet la richesse et la diversité du groupe, des rencontres, mais elle constitue surtout le vecteur d'une ouverture à l'altérité. La mixité place l'individu face à l'autre, l'incite à apprendre à le connaître, à partager une expérience de vie avec lui, à reconnaître et accepter que l'autre n'est pas

le même que lui.

Au-delà d'une approche de la différence, l'ouverture à l'autre concerne aussi les individus qui se ressemblent: comprendre en quoi ils se considèrent les "mêmes", oser mettre en avant ce qui les rassemble et ce qui les différencie, c'est aussi cela que la vie collective permet. Cette acceptation place chacun en

L'émancipation et l'accès à l'autonomie sont visés de manière continue, tout au long de la formation.

situation de changement: se retrouver face à un autre, c'est se confronter à d'autres habitudes, d'autres fonctionnements. Toutefois, ce changement pouvant déstabiliser, on ne peut se contenter de constituer un groupe hétérogène. Un

cadre pouvant contenir cette déstabilisation et permettant aux participants de dépasser cet état est à élaborer. C'est ce cadre qui permet à la vie collective de s'organiser, aux relations d'évoluer, au groupe de construire de nouveaux modèles communs.

Face à la déstabilisation que peuvent connaître les groupes, la réponse n'est donc pas de fonctionner tels des "gestionnaires": gérer le groupe de manière fermée, dans des interventions directes et strictement autoritaires,

qui l'empêcherait de prendre ses propres responsabilités, d'assumer ses actes et de les remettre en question. La réponse ne réside pas non plus dans le fait de constituer des groupes homogènes sous couvert d'une plus grande efficacité: les personnes se connaissant, ayant des habitudes communes, la dés-stabilisation ne serait probablement pas aussi forte et la réponse des formateurs des animateurs pourrait être la même pour tous. Le choix posé consiste plutôt à ouvrir un espace collectif à la fois cadré et cadrant dans lequel le groupe pourra agir et prendre des initiatives. Ce cadre se compose d'un lieu, de règles de vie, d'une réflexion sur le déroulement de la journée et sur le rythme, de diverses structures groupales, d'activités variées, d'espaces d'expression verbale et non verbale, etc. Les participants vivent ainsi ensemble durant un séjour résidentiel, échangent, se confrontent, partagent des moments d'activité où la compréhension mutuelle est nécessaire. L'expérience qu'offre la formation est celle d'une mixité vécue, éprouvée, et non la simple ouverture

L'expérience qu'offre la formation est celle d'une mixité vécue, éprouvée, et non la simple ouverture du groupe aux bienfaits d'une hétérogénéité théorique, aseptisée.

du groupe aux bienfaits d'une hétérogénéité théorique, aseptisée.

Faciliter l'ouverture, encourager l'expression

Le processus d'ouverture est nécessaire à la construction collective. À cet égard, Régis Malet insiste sur l'importance de la comparaison, de la confrontation à l'autre, qui pour lui font "émerger des choses que la singularité des cas tait. (...) L'effort de décentration permet de lutter contre le sentiment de se croire le centre du monde, mais également de nous rendre compte que le monde peut être autrement que de la façon dont on le voit." (Malet, 2011).

Pour voir le monde autrement que tel qu'on le voit, tel qu'on le connaît, peut-être faut-il aussi pouvoir passer par un moment de vide. En d'autres termes, après avoir pris du recul par rapport à sa propre vision du monde, après avoir tenté de regarder ce même monde avec les yeux des autres, il

faut pouvoir se laisser le répit nécessaire à la création, à l'innovation. Il s'agit presque ici de la métaphore de la page blanche: combien de peintres ou d'écrivains s'obligent à apprivoiser le vide, le blanc de la feuille, afin de laisser l'inspiration jaillir. Aussi angoissant soit ce vide...

Cette liberté permet l'émergence d'une pensée divergente, innovante, s'opposant ainsi aux courants de consommation, de sur-stimulation, de rentabilisation constante des compétences acquises. La formation est un lieu d'expression et de création. L'équipe qui l'encadre facilite l'ouverture, l'aménagement d'un espace d'expérience, mais elle ne stimule pas le processus de manière directe.

Pour oser faire cette expérience, prendre des risques, l'individu a besoin de se sentir connu, reconnu au sein du groupe de formation. C'est alors qu'il pourra reconstruire de multiples possibilités de se vivre à d'autres places, de camper d'autres rôles que ceux

qu'il connaît quotidiennement. Toutefois, il s'agit bien de possibilités puisque pour sortir d'une vision stéréotypée des rôles ou statuts des uns et des autres, il faut avoir la volonté de s'en distancier, d'en changer.

La formation est un lieu d'expression et de création. L'équipe qui l'encadre facilite l'ouverture, l'aménagement d'un espace d'expérience, mais elle ne stimule pas le processus de manière directe.

Oser se (trans)former

La formation - et plus largement l'éducation - doit déstabiliser par nature, mettre le quotidien à distance, parce qu'elle pousse chacun à faire l'expérience du rapport à l'altérité, à prendre une place nouvelle dans un groupe. Les dispositifs doivent inviter à innover, à créer plutôt qu'à reproduire l'existant, le connu.

Il ne s'agit pas de poser une question et de se saisir - ou non - d'une réponse donnée, il s'agit plutôt d'oser répondre - au risque de se tromper - et de confronter sa réponse à celle d'un autre (singulier ou collectif). Il ne s'agit pas de nier qui l'on est, mais de le partager dans un collectif. "Oser" vivre pleinement l'expérience, déconstruire ses représentations, construire une nouvelle vision de

l'éducation, de la société. Oser se former, se transformer.

Sources :

Ouvrage collectif (2009), Si la participation m'était contée... Petites histoires et réflexions issues d'une pratique collective, publication éditée par les CEMEA - EP.

MALET Régis (2011), Extrait d'une conférence donnée à l'Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, mars 2011.

Cet enfant ne fait rien

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

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

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

Observons plus longtemps, plus finement. Le tout-petit apprend progressivement à bouger la tête de gauche à droite, avec une souplesse de plus en plus impressionnante. Il y ajoute le regard et forge ainsi sa capacité à suivre ses mouvements des yeux. Et ce bébé à peine plus âgé a bien les lacets de ses chaussons entremêlés, mais cela ne le gêne pas, bien au contraire: il s'efforce, avec beaucoup de patience, à délicatement les démêler. Il tentera même de les renouer, afin de tenter une fois encore l'expérience.

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

Du “vide” pour créer, pour imaginer

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

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

... cet état où les rêves sont possibles, où “les francs tombent”, où les mélodies se chantonnent, où les scènes se rejouent dans notre tête...

sembler hors du temps, du temps agi, ils sont pour autant chargés en pensées, en élaboration de discours, en construction de savoir. Et il en est autant pour l'enfant.

Alors qu'il jouait avec ses blocs de construction, l'enfant s'arrête et s'assied sur son lit. L'adulte qui l'observe pensera peut-être que cet arrêt est brutal, que l'enfant doit en avoir

marre de jouer avec ses blocs, qu'il lui faut une nouvelle idée, un autre jouet, un nouveau “quelque chose” à faire. Mais l'enfant, lui, est peut-être simplement déjà occupé à autre chose. Peut-être ses blocs lui ont-ils fait penser à un épisode

vécu à l'école ou entre copains la semaine précédente, peut-être s'est-il senti fatigué et souhaite-t-il s'assoupir, peut-être a-t-il envie d'observer ce qui se passe autour de lui et de s'en placer comme le spectateur... Peut-être reviendra-t-il à sa construction de blocs un peu plus tard, le lendemain, ou n'y reviendra-t-il jamais.

Cela fait beaucoup de “peut-être”, de suppositions, d'hypothèses. On ne saura jamais vrai-

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

Du temps libre, vraiment libre

De l'exploration, vraiment exploratoire

On oublie trop souvent que les enfants sont par nature des explorateurs, des découvreurs, des expérimentateurs. Ils sont actifs par eux-mêmes, ils sont des êtres qui

agissent. Ils se concentrent sur la découverte du monde et sur l'importante entreprise de grandir. La volonté de devenir grand, de connaître, de pouvoir, de maîtriser, par sa

propre dynamique et par sa propre expérimentation, est une caractéristique de l'enfant.

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

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

On ne saura jamais vraiment ce qui se passe dans la tête d'un enfant dans de tels moments et l'adulte ne peut avoir de prise sur l'ennui, le rêve, la bulle que se crée l'enfant, à moins que celui-ci ne choisisse de l'exprimer à l'adulte par des mots, des émotions, un ressenti.

transformer, se les approprier, les affiner et de mieux les comprendre.

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

Joël Zaffran, sociologue, développe l'idée selon laquelle "(...) la question des loisirs des jeunes renvoie à une autre, plus large: celle du temps libre, ce que recherchent les jeunes. Or une politique jeunesse qui propose des activités trop encadrées ne relève plus du registre du temps libre pour ce public, car elle entre dans un cadre organisé par les adultes selon des modalités d'encadrement et de gestion du public qui empruntent très souvent à la forme scolaire. On voit ainsi se dégager deux temps: le temps libre

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

et le temps des loisirs qui s'imprègne de la forme scolaire. Plus qu'hier, le temps scolaire est devenu un temps social dominant, et sa contrainte ne se limite plus uniquement à l'école. Il organise aujourd'hui les temps sociaux de l'adolescence, et ce faisant conditionne les propositions de loisirs. (...) Cela se traduit par la multiplication des activités périscolaires, par la diversité des activités de loisirs, dont l'organisation se calque sur celle de l'école, et par l'apparition d'un marché de l'accompagnement scolaire des adolescents, jusqu'au coach scolaire. Tout cela répond à l'inquiétude des parents, et leur angoisse déteint sur leurs enfants. Ces derniers prennent alors conscience que la réussite ne dépend plus seulement de l'école mais des moyens mis en œuvre hors l'école pour renforcer les acquis scolaires." (Zaffran, 2011).

Le temps libre enrichit la personne, son parcours, sa culture, ses connaissances et lui permet de nouvelles capacités d'actions individuelles ou collectives. Ces acquis doivent être pris en compte au même titre que ceux qu'apportent l'école, la formation ou le

monde du travail. Armer les enfants pour la vie ne consiste pas à leur faire amasser des aptitudes, mais bien à favoriser l'émergence de la pensée et de l'imaginaire. Cela ne veut pas dire qu'il faille ne rien faire du tout, ne jamais les stimuler, mais simplement qu'il faille prendre garde au "bourrage", car le risque est double: d'abord, on fatigue les enfants et ensuite, on leur transmet une vision décourageante du monde adulte.

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

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

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

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

On estime qu'environ un enfant sur vingt aurait des difficultés de type "hyperkinésie". S'il est avéré qu'il s'agit d'un problème qui se joue dans le cerveau, il n'y a pas de "test" qui permette de le détecter à coup sûr et plusieurs types de comportements peuvent être considérés comme caractéristiques de cette affection. Par ailleurs, le terme "hyperkinétique" est de plus en plus souvent employé par des parents ou des enseignants pour désigner des enfants en échec scolaire, des enfants peu motivés, de "mauvaise volonté", des enfants qui ont des difficultés à comprendre les matières enseignées, ou encore des enfants qui sont en proie à des chagrins personnels, à des angoisses, à d'autres difficultés d'ordre psychologique.

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

Si au départ, ce médicament était réservé aux enfants diagnostiqués comme hyperki-

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

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

de s'ennuyer. Ces "non-activités" sont nécessaires au bon développement de l'enfant.

Prendre le temps de conclure

Les moments de détente, laissant l'esprit voguer au gré de ses intuitions, huilent l'engrenage du temps. C'est ce temps libre qui permet à la pensée de s'ancrer dans la réalité, de s'affirmer. Il faut à l'enfant suffisamment de liberté dans la tête pour s'aventurer sur des chemins non explorés. L'enfant qui manque d'ennui et de solitude, manque de cet indispensable temps intime. Ce temps n'est pas nécessairement vide ; l'ennui constructif est celui qui encourage l'imaginaire, la rêverie, la fantasmatisation. C'est très tôt, au sein des relations pa-

rents-enfants qu'il faut commencer à laisser du temps à l'enfant. Certains parents sont en effet de "trop bons parents" qui répondent tout de suite aux demandes et besoins de leurs enfants, voire les devancent. Or, l'existence d'un décalage est importante, c'est le moment de l'attente et du rêve qui est précieux.

L'être humain qui ne prend pas le temps de penser a du mal à faire des projets. Il n'espère pas grand-chose du futur. Pour penser, il faut du temps. Du temps libre, vraiment libre.

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

Sources :

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

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

“Peau noire et masques blancs”

De “Peau noire et masques blancs” de Frantz Fanon aux Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires¹

Réflexions en forme de bricolage ²

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

Frantz Fanon est né en 1925 à la Martinique, possession française dans les Caraïbes devenue département d’Outre-mer. En 1943, à 18 ans il s’engage dans l’armée de la France libre et fait l’expérience de la discrimination ethnique. Ses études de médecine et son attirance pour la psychiatrie le conduit comme interne à Saint Alban, haut lieu encore aujourd’hui, de la psychothérapie institutionnelle. Il y croise

pour la première fois les CEMEA. En 1952, au milieu de la période de la décolonisation il publie “Peau noire et masques blancs”. En 1953 il obtient un poste de médecin à l’hôpital de Blida en Algérie alors territoire/colonie française.

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

“ Je n’arrive point armé de vérités décisives” et ajoute “ J’appartiens irréductiblement à mon époque”

“Peau noire et masques blancs” est pour Fanon une analyse psychologique de la relation perverse entre l’homme blanc et l’homme noir. Si le livre foisonne d’exemples d’aliéna-

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

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

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

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

⁵ ibid page 10.

tion³ réciproque pris dans les deux camps, Fanon n'affirme rien "Je n'arrive point armé de vérités décisives"⁴ et ajoute "J'appartiens irréductiblement à mon époque"⁵. Façons de dire que ce qu'il énonce ne vaut que pour son époque et que le changement s'annonce. Devons-nous le croire? Cinquante ans après l'indépendance de l'Algérie et soixante ans après l'édition de ce livre, l'époque a-t-elle changé?

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

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

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

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

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

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

d'exclusion qu'organisent à la fois les migrants et ceux qui les "accueillent" sont toujours à l'œuvre!

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

Rien de plus désagréable que cette phrase: "Tu changeras, mon petit; quand j'étais jeune,

moi aussi...Tu verras, tout passe."⁷ Stigmatisation en l'occurrence du jeune par l'aîné.

Le jeune est ainsi renvoyé, assigné à sa condition de jeune, donc supposé ignorant, irresponsable, etc.

Le propos s'élargit: fidèles à Fanon, nous visons toutes les discriminations, toutes les alié-

nations!

Qu'est-ce qui a remplacé aujourd'hui les régimes ségrégationnistes⁸ et les attitudes racistes auxquels répondaient la négritude⁹ et le Black Panther Party¹⁰?

Nos pensées vont à ces jeunes d'origine musulmane qui affichent de plus en plus leur Islam comme Aimée Césaire¹¹ ou Léopold Senghor¹² affichaient leur négritude, dévelop-

**Tu changeras,
mon petit; quand
j'étais jeune, moi
aussi...Tu verras,
tout passe.**

⁶ ibid page 90.

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

⁸ Séparation physique des personnes de couleurs différentes.

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

¹⁰ Mouvement révolutionnaire afro-américain.

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

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

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

pant une approche réductrice de la notion d'identité¹³. Ces jeunes que nous côtoyons régulièrement, puisque notre mission est d'en faire ces fameux Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires!

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

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

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

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

Les CRACS, c'est un énoncé performatif, au sens de l'analyse qu'en a fait Bourdieu :

*“Énoncé performatif, la prévision politique est, par soi, une pré-diction qui vise à faire advenir ce qu'elle énonce; elle contribue pratiquement à la réalité de ce qu'elle annonce par le fait de l'énoncer, de le pré-voir et de le faire pré-voir, de le rendre concevable et surtout croyable et de créer ainsi la représentation et la volonté collectives qui peuvent contribuer à le produire.”*¹⁴ (Pierre Bourdieu, 1982). Dont acte: en tant qu'association d'éducation permanente, nous ne pouvons qu'adhérer au projet sociétal CRACS, et participer à la “promotion” des valeurs qui y sont défendues. Nous y croyons, oui, mais comment les réaliser?

Séparons donc le bon grain de l'ivraie.

L'ivraie: *“Il est nécessaire, pour la sauvegarde de l'ordre public, que les masses ouvrières ne consacrent pas leurs loisirs à développer les fléaux sociaux ou à fomenter des troubles. Tout moyen qui tend à les éloigner de l'alcoolisme ou de la sédition contribue au maintien de cet ordre. L'Éducation populaire en est un: elle offre aux travailleurs des occupations saines et éclairant leur intelligence, les conduit à la modération.”*¹⁵ (François Bloch-Lainé, 1936).

Notre représentation et notre volonté collective ne s'inscrit pas dans celle déjà affichée en 1936 en plein essor de l'éducation populaire par certains de ses supporters pour le moins paternalistes.

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

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

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

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

Alors on fait quoi ?

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

Des CRACS! Il y a aussi un long chemin à réaliser pour *qu'ils* ne nous voient plus que comme des Hommes et non comme des

vieux, non comme des blancs, ou des belges ou des traîtres à ta race ou... ou...

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

Ce long chemin demande l'invention de nouveaux modes de rapports sociaux où les eux et les nous disparaissent, laissant place à l'*in-*

tégration - au sens où chacun est *entier* -, phénomène oh combien réciproque.

“Il y a de part et d'autre du monde des hommes qui cherchent!”¹⁸

Fanon nous met en garde sur ce qu'est un projet, comment ce projet, ici les CRACS, peut être instrumentalisé malgré les meilleures intentions

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

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

¹⁸ *ibid* page 186.

Sources:

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

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

MAALOUF Amin (1998), Les identités meurtrières, Grasset.

Les colonies de vacances d'hier à demain

Nous tentons dans le texte qui suit de dresser le portrait des colonies de vacances telles que promues aux CEMEA depuis leur fondation. Ce portrait envisagera tant une mise en perspective socio-historique que les valeurs et les pratiques qui donnent sens aux colos aujourd'hui et demain

Historique

Dès 1905, en France, quelque 25.000 enfants partaient en colonie de vacances, encadrés par différents accompagnants d'associations, la plupart du temps caritatives ou sportives. Cette situation changera notablement en France - un peu plus tard en Belgique -, à partir de 1936, sous l'éphémère gouvernement de Léon Blum: lois sur les congés payés et semaine de 40 heures, l'Etat instituait ainsi un nouveau champ: celui des vacances des adultes.

La préoccupation de l'émancipation, de la désaliénation par rapport au travail était évidente. Les vacances cessaient d'être un privilège, réservé à une élite fortunée, elles devenaient un droit, la question se posait de leur accessibilité pour tous.

Aujourd'hui, plus d'un demi-siècle après Blum, chacun de nous peut s'interroger sur le sens de sa vie; quel est-il? Travailler? Amasser de l'argent? Consommer? Ou faire autre chose. Mais quoi?

A l'époque, les vacances des adultes amenaient également de nouvelles préoccupations quant aux vacances collectives des enfants: leur accessibilité pour tous, la qualité pédagogique de leur encadrement, la question de la philosophie sous-jacente.

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (les CEMEA)

C'est dans ce contexte social et politique que naîtra le Mouvement des CEMEA, en 1937.

Les premières années sont marquées par la volonté de créer des lieux de vacances en internat se déroulant dans de bonnes conditions d'hygiène. Les années de guerre et l'évolution de l'association mèneront à la formulation de préoccupations sociales et philosophiques de plus en plus nettement exprimées.

Le congrès de Caen, en 1957, formulera les

principes de base de l'association :

- “Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités.
- Il n’y a qu’une éducation. Elle s’adresse à tous. Elle est de tous les instants.
- Notre action est menée en contact étroit et permanent avec la réalité.
- Tout être humain, sans distinction d’âge, d’origines, de convictions, de culture, de situation sociale, a droit à notre respect et à nos égards.
- Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l’individu
- L’éducation doit se fonder sur l’activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l’acquisition de la culture
- L’expérience personnelle est un facteur indispensable du développement de la personnalité.”¹

Une préoccupation forte: la formation des moniteurs et monitrices

Gisèle de Failly, une de ses principales cofondatrices, était persuadée que la réussite d’un séjour de colonie de vacances dépendait avant tout de la compétence de son personnel. Elle lança l’idée d’entreprendre des *stages résidentiels de formation* des futurs encadrants. À la simple surveillance, elle considérait

qu’il fallait “*substituer l’action d’éducateurs préparés à leur tâche et soutenus dans leur travail par une conception pédagogique, celle de l’Éducation nouvelle, une pédagogie qui crée des situations où chacun, enfant, adolescent, adulte, en prenant conscience de son milieu de vie, peut se l’approprier, le faire évoluer, le modifier, dans une perspective de progrès individuel et social.*”

La recherche d’une méthode de formation s’était faite en coopération avec le milieu du scoutisme laïque, aboutissant à l’idée de *stage* pour désigner une période de formation collective en résidentiel.

Dispositif de formation des animateurs et effets recherchés

Dans cette période, les effets formatifs recherchés sont la résultante de plusieurs facteurs. D’une part le *vécu* de nombreuses activités (jeux, chants, danses, rondes, activités manuelles d’expression, activités théâtrales...). Le *vécu*, ce n’est donc pas l’explication ou la compréhension d’une activité, c’est l’action d’y participer, que cette action passe par le corps, engage le participant de façon globale (physique, émotionnelle, relationnelle, intellectuelle).

D’autre part, *des temps de réflexion et d’échanges* sont organisés sur ces activités (pouvoir parler de son vécu ici et maintenant,

¹ <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article951>, consulté le 13 août 2012.

rechercher le(s) sens personnel(s) et collectif(s) de ces activités, enfin pouvoir évoquer leur report avec des enfants, des jeunes ou des adultes à animer).

Enfin, *la vie collective elle-même* est source d'apprentissages; la nécessité de devoir *l'organiser* (espaces, temps, services, etc.), mais aussi en *débattre* (gérer les différentes envies, les tensions, les conflits, négocier, aboutir à des compromis acceptables pour tous), est un élément incontournable des dispositifs - *des pratiques d'organisation* comme les appelle Jacques Ladsous² (1996) - institués dès leur création par les fondatrices et fondateurs des CEMEA.

Notre interrogation

Mais ces valeurs ont-elles encore cours aujourd'hui? Sont-elles toujours de mise dans notre société? L'offre des colonies répond-elle encore aux attentes, aux demandes, aux besoins des jeunes et de leurs familles?

Nos valeurs cependant, même réactualisées et complétées en fonction des évolutions sociétales³ - ne sont-elles pas devenues un fatras idéologique anti-sexy?

Le seul plan des valeurs peut être un piège car il est vite consensuel, passe-partout.

Nous proposons de mettre en tension les valeurs et les pratiques, et ce en fonction de trois acteurs incontournables: les enfants, les parents, les animatrices et animateurs, puis à la lumière de trois valeurs-clés... et de leur mise en pratique.

Etre enfant autrement ou être enfant vraiment...

Pour l'enfant, le Centre de vacances doit s'inscrire dans une *rupture de rythme* par rapport au quotidien dans lequel il est plongé tout au long de l'année.

Au cours de l'année scolaire en effet, que ce soit à la maison, à l'école ou parmi les activités dites "extrascolaires" sont

vécus comme autant d'opportunités de prise en charge de l'enfant dans *une vision de rentabilité*. Il est communément admis que la responsabilité de parents s'accorde avec l'idée qu'ils doivent connaître (contrôler) ce que vivent les enfants - qu'on pense au pouvoir de contrôle que le "cadeau" téléphone portable permet ("Tu es où?"). Dès lors, il devient indispensable de lutter contre le désœuvrement, quitte à laisser l'enfant seul face à la télévision ou à l'ordinateur.

Le seul plan des valeurs peut être un piège car il est vite consensuel.

² LADSOUS Jacques (1996), Une éthique du travail social, p. 73, in MICHEL Jean-Marie, CEMEA: passeurs d'avenir, Arles, Acte Sud.

³ CEMEACTION, septembre 2011, pp.21-28.

Parallèlement, comme nombre de pédagogues ou philosophes de l'éducation (Marcel Gauchet notamment, 2008) l'ont mis en évidence: la vie quotidienne de nombre d'enfants dans nos pays occidentaux organisés par des institutions (crèches, écoles, garderies...), cette vie est marquée par de nombreux moments d'attente sans but pour l'enfant, de garderie, voire de gardiennage. Ce sont des moments où l'enfant flotte, erre quasiment. Ce qui fait dire à Gauchet que l'enfant, censé être enfant-roi de la société de consommation, en est, à plusieurs moments, un exclu.

En Centre de vacances, il est question de résister à cette double pente: on n'y pratique ni l'activisme outrancier, ni l'abandon à lui-même de l'enfant.

L'enfant y (re)découvre la possibilité de poser des choix, les animateurs et animatrices se refusent à concevoir la colonie comme une succession de temps écrits à l'avance, programmés, pré-établis. Il est un lieu où l'enfant, seul et en groupe va expérimenter un autre espace-temps, à la fois plus proche

de ses besoins, mais aussi alimenté par les contraintes d'une *vie en collectivité*.

Il s'agira pour les enfants de réapprendre à se coucher et à se lever en étant plus à l'écoute de leur corps, de redécouvrir que des repas en groupe peuvent être de réels temps de convivialité et d'échange, que les activités peuvent aussi se construire au

gré des sollicitations de l'environnement (un ruisseau au détour d'une promenade donne lieu à la construction d'un barrage par ex.) ou d'une convergence d'envies collectives. Qu'il y a du temps pour ne rien faire, être simplement assis sous un arbre et regarder le monde...

En Centre de vacances, il est question de résister à cette double pente: on n'y pratique ni l'activisme outrancier, ni l'abandon à lui-même de l'enfant.

Besoins des parents

Aujourd'hui, souvent les parents se sentent priés d'être performants, d'être des hyper-parents, bardant très tôt leurs enfants d'un maximum de compétences, rentabilisant le temps de l'enfant dans une course parfois affolante pour tous. Comme l'époque n'est plus aux liens de solidarité larges (famille élargie, amis, voisins), les parents se

retrouvent parfois bien seuls face à ce qui est de toute façon une charge, une responsabilité.

Le Centre de vacances ne vient-il pas *soutenir* ces parents, en leur proposant de laisser leurs enfants partir, qu'enfants et parents se séparent, pour un temps? Ils acceptent ainsi de laisser à leurs enfants du temps pour vivre *une expérience*, en leur absence, avec d'autres enfants et d'autres adultes. Mais aussi ils se laissent vivre des choses inédites. Ils peuvent ainsi se laisser interpeler par *un autre projet éducatif* que le leur (auquel ils *consentent*) qui ne s'assimile ni à de la surveillance, ni à de l'éducation formelle.

Nous constatons que cette expérience peut parfois être éprouvante, mais au final, il y a le plaisir de se retrouver changés, grandis de part et d'autre.

L'animateur, l'animatrice, vers une première expérience de responsabilité d'adultes

Les encadrants sont souvent des jeunes encore aux études, au statut de *volontaires*. Il ne s'agit pas tant de leur *fournir un travail*, que de *proposer un engagement dans une perspective citoyenne*. Pour nombre de jeunes, outre *la fierté d'obtenir le brevet exigé et reconnu* par la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est

l'occasion d'une première responsabilisation en contribuant à une action d'éducation, de participer à un temps où l'initiative est valorisée et où des valeurs de solidarité, de respect entre autres sont mises en œuvre, de façon concrète.

Le volontariat leur permet de s'investir à la construction d'un projet collectif. Il est donc fondamentalement différent d'une relation d'employés à patron dans laquelle ils exécuteraient un programme tout fait, déjà pensé par d'autres.

Trois valeurs clés: émancipation, mixité, laïcité

La perspective des CEMEA consiste en *une action intrinsèquement politique*, via les valeurs éducatives que nous promouvons et leur concrétisation dans l'action.

Le terme “**émancipation**” appartient aux champs juridique et politique. Venant du latin “*emancipare*”, il signifie à la base, *affranchir un esclave du droit de vente*⁴. “*L'émancipation est un acte juridique qui soustrait, de manière anticipée, un mineur à la puissance parentale ou à sa tutelle afin de le rendre capable d'accomplir tous les actes de la vie civile nécessitant la majorité légale: gérer ses biens, percevoir ses revenus, réaliser des actes d'administration...*

⁴ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm>, consulté le 26 août 2012.

En disposant de sa pleine capacité juridique, le mineur est assimilé à un majeur.”

Par extension, dans le langage courant, émanciper signifie affranchir d'une autorité, d'une domination, d'une tutelle, d'une servitude, d'une aliénation, d'une entrave, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé...”

L'éducation proposée dans l'espace-temps de la colonie est le résultat de rencontres entre envies, impulsions, désirs personnels et d'autre part les autres, les contraintes de la vie collective, les activités proposées - ou parfois d'ailleurs l'absence d'activité proposée, lors de temps informels. Elle implique donc une *liberté* qui tienne compte de ces différents éléments. Cette éducation se situe à l'opposé d'une culture de la soumission à l'autorité. Que cette autorité soit incarnée par un chef, un leader, un führer ou qu'elle se revendique d'un principe sacré, religieux ou idéologique; le second cas étant d'ailleurs presque toujours en interaction avec le

premier.

Non! Notre vision de l'autorité se situe plutôt du côté de la racine étymologique; “auctor”, c'est l'auteur, l'acteur, celui qui augmente quelque chose (augere: augmenter). Celui ou celle donc qui a de l'autorité sur l'enfant ou le jeune n'en a que dans un processus de reconnaissance mutuelle et en fonction de la

Émanciper signifie affranchir d'une autorité, d'une domination, d'une tutelle, d'une servitude, d'une aliénation, d'une entrave, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé.

légitimité d'aider cet enfant à grandir, à devenir davantage l'auteur de ses œuvres, de sa créativité. L'autorité, en ce sens précis, le tenant de l'autorité ne la possède pas: il ou elle la reçoit de celui qui consent à être éduqué par cette (grande) personne. Pour l'adulte, l'autorité éducative est toujours en rapport avec sa *responsabilité*, orientée vers les intérêts de l'enfant et de

la collectivité plutôt que les siens propres. Un des sens de l'émancipation telle que nous la concevons consiste, de par le dispositif de la colonie, à ce que *des interrogations critiques*, parfois d'ailleurs non formulées, naissent chez l'enfant ou le jeune, autour de son rapport aux diverses figures d'autorité auquel il ou elle est confronté-e dans la colonie ou

dans son quotidien, et par-delà ces figures, son rapport aux valeurs : “à quoi dit-il oui ? A quoi dit-il non ? Qu’est-ce qui a de la valeur pour lui, pour elle?”. Il a la possibilité de s’interroger et de poser des choix.

De même, l’enfant pourra goûter au fait que la prise de responsabilités soit émancipatrice : préparer un repas avec d’autres permet de s’interroger sur ce qu’on veut manger, de prendre conscience des possibilités et des contraintes et, au final, de se sentir *auteur* de ce qu’on mange.

Plusieurs des échos que nous avons donnés à cette question de l’émancipation ont aussi à faire avec **la question de la laïcité**. Dès leurs origines, les CEMEA se revendiquent comme un mouvement laïque. Que met-on derrière ce mot si souvent galvaudé ou utilisé à des fins inavouées : on pense au détestable débat français sur la prétendue “identité nationale”.

Sur un plan politique, la notion de laïcité est apparue dès la naissance en Europe des Etats Nations pour souligner que la légitimité de l’Etat doit être séparée de tout principe religieux ou philosophique. En démocratie, il s’appuie sur le processus électoral, processus qui fait en sorte que le lieu du

pouvoir n’appartient à personne : il peut et doit toujours être remis en question (Marcel Gauchet, 2002).

“Au sens contemporain, elle est le principe d’unité qui rassemble les hommes d’opinions, religions ou de convictions diverses en une même société politique, distincte par conséquent d’une communauté. Dans une perspective laïque, les croyances et convictions qui ont rapport à la religion (religions proprement dites, croyances sectaires, Déisme, Théisme, Athéisme, Agnosticisme, spiritualités personnelles) ne sont que des opinions privées, sans rapport direct avec la marche de l’État. C’est là considérer la politique comme une affaire humaine, seulement humaine. Réciproquement, la liberté de croyance et de pratique doit être entière; dans les limites de “l’ordre public”, l’État s’interdit d’intervenir dans les affaires religieuses, et même de définir ce qui est religion et ce qui ne l’est pas...”⁵

Sur le plan des valeurs des CEMEA, ceux-ci se revendiquent d’une série de valeurs fondatrices à caractère humaniste. Aucun principe religieux, philosophique, idéologique autre que ceux énoncés par les valeurs fondatrices, ne régit les CEMEA.

Dans la pratique, sur le terrain des colonies, les croyances, convictions, appartenances de chacun et chacune y sont respectés comme

⁵ <http://fr.wikipedia.org/wiki/La%C3%AFcit%C3%A9>, consulté le 30 août 2012.

autant d'éléments privés, intimes. Pas question donc d'arrêter les activités pour la messe dominicale, ou pour la prière du vendredi, ou de ne pas faire à manger car c'est rhamadan. Ce qui n'empêchera pas de la part d'enfants ou de jeunes d'interpeler voire de contester ou de formuler des demandes (exemples: "Est-il possible d'aller à la messe? Peut-on aménager un local de prière?").

Enfin la **question de la mixité**. Les Centres de vacances sont mixtes car notre société est composée de femmes et d'hommes. Cette première différence est peut-être à la base de toutes les distinctions. Elle pose aussi très tôt la question du comment vivre ensemble, en relation, avec cette différence. Elle pose la question des stéréotypes de genres ("c'est quoi être une fille? C'est quoi être un garçon?") et de l'égalité entre les sexes.

Les générations de nos grands-parents auraient institué des rôles inégalitaires entre hommes et femmes dont Mai 68 ou on ne sait quelles autres révolutions nous auraient aujourd'hui sorti-e-s?

Ces schémas seraient-ils dépassés aujourd'hui? Il n'est que d'entendre ce que nous disons parfois dans nos familles à nos frères, sœurs, parents, que de voir les stéréotypes sexués véhiculés par les manuels (modernes pourtant!) d'apprentissage de

la lecture, ce que les enfants qui jouent se disent entre eux ("Eh! Ce n'est pas un jeu pour les filles, ça"), de compter le nombre de femmes aux postes de direction, etc. pour voir qu'il n'en est rien.

Pour toutes ces raisons, **l'éducation à l'égalité des genres** est un enjeu important dans nos formations et nos terrains d'animation. Pas seulement dans des formations spécialisées sur la question, mais dans toutes nos formations, car cet enjeu est vraiment transversal.

La colonie est certainement un des lieux où les équipes prennent le temps de s'arrêter à ces questions: "Quels jeux proposer à ce groupe mixte? Quelles règles? Comment les adapter en fonction de ce groupe et du style de rapport de genres que les enfants y entretiennent? Comment réagir aux remarques éventuelles des enfants?"

Pareillement à propos d'un *chant*: Que raconte ce chant? Quelles relations hommes-femmes met-il en scène?". C'est là que les équipes ont à débattre: quels choix faire? Quels chants valoriser? Quels chants rejeter? Au nom de quoi? Ces choix seront faits en toute autonomie pédagogique.

Se poser ces questions en équipe éducative, c'est bien sûr poursuivre sa formation d'animateur ou d'animatrice.

C'est aussi introduire précocement des questions et des réflexions auprès des enfants ou des jeunes, questions qu'ils ne se poseront peut-être nulle part ailleurs, ou pire! Questions qui peut-être - on songe davantage à l'adolescence - seront "résolues" par la loi du groupe, par la loi du plus fort. Nous pouvons donc nous situer ici dans un véritable travail préventif par rapport au rejet et à l'exclusion.

Conclusion

Alors, la colonie, un produit de plus à consommer? Un simple changement d'air pour continuer de plus belle la même chose, plus de la même chose après?

Il nous semble qu'elle représente un espace-temps pour une possible expérience de désaliénation: vivre quelque chose d'inédit, à quoi l'on participe, que l'on construit à plusieurs.

Elle est potentiellement *une utopie concrétisée*, qui répond aux besoins profonds de sens, de solidarité, d'autonomie de chaque être humain. A un niveau collectif, la colonie touche

de multiples acteurs: enfants, parents, volontaires... et traduit, au-delà de ces derniers, mais avec eux, un projet global de société. Une société laïque où l'éducation soit une valeur fondamentale, et donnant des opportunités de réalisation de soi, d'émancipation, de relations égalitaires entre les sexes.

Quels jeux proposer à ce groupe mixte? Quelles règles? Comment les adapter en fonction de ce groupe et du style de rapport de genres que les enfants y entretiennent? Comment réagir aux remarques éventuelles des enfants?

Sources :

BLAIS, GAUCHET, OTTAVI (2008), Conditions de l'éducation, Paris, Stock.

GAUCHET Marcel (2002), La démocratie contre elle-même, Paris, Gallimard.

MICHEL Jean-Marie (1996), CEMEA: passeurs d'avenir, Arles, Acte Sud.

Faire éducation

Question que tout acteur de l'éducation se pose: quelles sont les conditions nécessaires à mettre en œuvre pour qu'il y ait éducation

Cette question vaut pour l'éducation, que l'on se place dans des perspectives *intégratives* au sens de transmettre ce qui préexiste, ou des perspectives *émancipatrices* qui visent à permettre à l'apprenant d'aller au-delà de ce qui est connu.

Bien que l'on puisse considérer que, par "nature", la vie à elle seule suffise à faire évoluer les personnes, pratiquer la pédagogie suppose néanmoins une intentionnalité complémentaire et extérieure à ce qui se produit spontanément au quotidien, histoire de décupler les impacts potentiels, les inscrire plus durablement et consciemment chez l'individu. En cela il y a anticipation sur le cours des évènements.

La pédagogie place l'apprenant dans des situations construites qui lui permettent d'aller plus loin, d'appréhender ce qui lui est encore inconnu.

C'est dans cette intentionnalité-là que se situe l'éducateur (au sens générique du terme, c'est-

à-dire une personne qui travaille dans le champ de l'éducation, avec des adultes, des enfants, des jeunes...), et que débute un travail rigoureux d'artisan. Rigoureux sans être rigide pour mêler tout à la fois des relations, un cadre, de l'agir, une temporalité et une éthique.

Lorsque Gisèle De Failly énonce le principe que *L'éducation est une et de*

tous les instants (Caen, 1957), elle consacre la réalité et la vie comme des éléments essentiels et moteurs de toute œuvre éducative. Gageons donc que la vie regorge en elle-même de suffisamment de potentiel pour ne pas devoir

Gageons donc que la vie regorge en elle-même de suffisamment de potentiel pour ne pas devoir créer trop d'artifices la concernant. Par voie de conséquence, l'éducateur peut orienter son énergie sur l'apprenant et les conditions dans lesquelles il évolue

créer trop d'artifices la concernant. Par voie de conséquence, l'éducateur peut orienter son énergie sur l'apprenant et les conditions dans lesquelles il évolue.

Cette prise en compte de la réalité, outre l'intérêt d'inscrire l'éducation dans une certaine proximité du sujet, le met également en prise directe avec son devenir. Les évolutions, les perspectives, les conséquences... ne sont pas éloignées ("l'inaccessible étoile" de la Quête de Jacques Brel), mais à portée de main du sujet, lui redonnant du pouvoir sur lui et son devenir, reconnaissant son désir. Le "progrès à portée de main" est un encouragement en soi à l'évolution et soutient l'image que les personnes entretiennent d'elles-mêmes, leur confiance en elles.

Le devenir du sujet s'inscrit dans un cadre défini

Le cadre doit être défini, du moins au départ, par l'éducateur: l'aménagement, le matériel, les outils disponibles... une série de choses sont prévues. D'autres ne le sont pas, par oubli, par choix, par méconnaissance...

Au sein du cadre, une tension est à l'œuvre: comment faire en sorte que le cadre facilite les possibilités de sortir de l'existant, du déjà vu (donc tendre vers l'innovation), tout en étant suffisamment sécurisant et bienveillant pour les

personnes (donc relativement connu)?

Autrement dit, comment faire en sorte que le cadre soit suffisamment sécurisant pour que les personnes qui évoluent en son sein s'autorisent d'en déborder, d'y évoluer dans une relative insécurité en acceptant des moments de déstabilisation et de déconstruction?

Et qu'en même temps, ce cadre soit suffisamment clair et solide pour que les personnes puissent prendre appui dessus pour innover, reconstruire ou (ré)aménager ce qui préexistait?

Dosage subtil des ingrédients au sein d'un collectif avec des sensibilités variées, des expériences plurielles, des résistances. Les contraintes posées par l'éducateur sur les personnes au sein du cadre doivent leur permettre de se dépasser en sécurité: dépasser leurs limites, leurs habitudes, leurs connaissances acquises, leurs paradoxes, leurs tensions.

Des espaces de parole pour s'exprimer sur son vécu, s'appropriier le cadre, potentiellement le transformer sont nécessaires. Ils clarifient, individuellement et collectivement le dispositif pédagogique et les possibilités pour les personnes d'y évoluer.

De l'agir

L'agir, au sein d'un collectif, dépasse largement l'act (qu'il soit physique ou psychique) tant il embrasse nombre d'autres dimensions. En effet, l'agir produit des effets (prévisibles ou non, positifs ou négatifs), des émotions, des relations... qui surpassent l'acte. L'agir touche les personnes dans leur globalité, ce qui est essentiel et nécessaire pour qu'elles s'approprient l'ensemble des dimensions ce qui se passe.

Tony Lainé (1992) lie l'agir à la perspective de transformation sociale :

“[...] l'agir, le faire, ou une certaine manière d'être en mouvement pour l'homme dans le monde, ce qui lui permet d'aller de plus en plus vers une capacité d'action sur son environnement pour le transformer, c'est-à-dire vers de plus en plus de liberté, d'autonomie vis-à-vis de ses contraintes et des destins qu'elles orientent.”

Et grâce à l'agir, des événements inattendus, nouveaux, des “accidents” se produisent qui ouvrent à d'autres possibles, dépassent le cadre de l'imaginable.

L'agir constitue donc un moteur essentiel du dépassement de la reproduction sociale et empêche l'enfermement dans la pression sociale ou dans ses propres censures.

S'autoriser la perte de contrôle

Bien que l'éducateur soit à la manœuvre, qu'il transforme ses intentions à l'égard des éduqués en actes concrets (cadre, activités, réflexion...), il ne peut pour autant, malgré l'ingénierie déployée, en maîtriser les effets concrets. Bien évidemment doit-il avoir une idée des effets attendus (par lui), ce n'est pas pour autant que ce seront les effets produits. L'écart pourrait d'ailleurs servir d'indicateur pour une évaluation, à condition que l'objectif ne soit pas la réduction de l'écart, mais bien la compréhension de ce qui fonde celui-ci.

L'éducateur pose un cadre et des actes de manière réfléchie. L'éduqué doit pouvoir en disposer à sa façon, avec une liberté d'usage qui lui appartient. Le pouvoir se trouve ici partagé : pouvoir sur le cadre pour ce qui est de l'éducateur, pouvoir dans le chef de l'éduqué

L'illusion, parfois bien présente, d'un contrôle total sur l'ensemble de ce qui se passe dans une dynamique éducative doit tomber au risque du pire des totalitarismes.

sur ce qu'il fait de ce qui se passe au sein du cadre, voire de déborder du cadre.

L'illusion, parfois bien présente, d'un contrôle total sur l'ensemble de ce qui se passe dans une dynamique éducative doit tomber au risque du pire des totalitarismes.

Gilles Ferry (1984), dénonce cette dérive:

“Le projet insensé de modeler l'autre, de le créer à son image, de lui insuffler la vie (fantasme du créateur) ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le motiver”.

Il y a donc une réserve nécessaire dans le chef de l'éducateur qui s'éloigne volontairement de ce que prônent les “vendeurs de bonnes pratiques” ou les meneurs de “vrais changements” pour ne pas simplement troquer une forme de futur contre une autre forme, mais pour faire société “populaire” au sens inclusif du terme populaire: par tout le peuple, avec tout le peuple et pour tout le peuple.

Considérer l'apprenant en tant que sujet capable

C'est considérer qu'il doit prendre une part active dans ses apprentissages. Conséquemment, cela signifie qu'on ne lui délivre pas un savoir, mais qu'il le construit, qu'on ne donne pas des

réponses, mais qu'il formule des questions, les soumet, tâtonne, y répond - peut-être provisoirement - puis s'autorise à remettre ses acquis sur le métier.

Cette évolution, Paulo Freire (1974) la formule de la manière suivante:

“Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de chercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.”

Considérer l'apprenant comme sujet qui s'exprime et, par cette voie, est capable de prise de recul, d'analyse, de réflexivité. Il s'agit bien ici d'une expression signifiante pour le sujet au départ de son vécu, à articuler avec ses autres connaissances.

Le sujet étant considéré d'emblée comme capable par l'éducateur, la question du résultat (et la pression qui y est liée) s'estompe. Par ailleurs, le rapport entre l'éducateur et l'éduqué s'envisage sous une forme partenariale dans laquelle il s'agit de (se) mettre au travail, de cheminer, réfléchir, tergiverser... Bref, d'agir.

Une éthique

Mettre en place les conditions décrites plus avant nécessite aussi, de manière générique,

une posture éthique de la part de l'éducateur. En effet, il ne peut offrir cette liberté qu'à la condition qu'il fasse confiance aux capacités des individus de progresser et mise sur le collectif comme caisse de résonance et de solidarité. Ce n'est pas qu'un pari puisque l'éducateur s'astreint à créer les conditions de possibilité de faire éducation.

Cette posture éthique n'est pas gagnée d'avance; des ratés et des déceptions peuvent faire douter. Mais cette éthique garantit, dans le chef des apprenants, une certaine liberté qui inscrit l'éducation dans une perspective d'intégration sociale, de participation active et de changement tout à la fois.

Bien que les relations entre l'éducateur et l'apprenant soient dissymétriques (les rôles et fonctions sont distincts), il n'en demeure pas moins que cette éthique les conduit à œuvrer dans une forme de progrès commun au sens où ils cheminent tous deux pour faire société en permettant à chacun de faire partie de cette société dans ses dimensions de reproduction sociale et de transformation.

Conclusion

Bien que la pédagogie s'intéresse à l'éducation tant dans son versant de transmission et d'appropriation que dans son versant de transformation sociale, notre ambition se situe clairement sur le second versant. En cela, nous militons pour faire société, collectivement, et contre tout "modelage" des individus sur base de l'idée que certains peuvent déterminer pour d'autres ce qui leur est bon.

A la question des conditions nécessaires pour qu'il y ait éducation, il nous semble essentiel de dépasser la technicisation pédagogique (le pédagogisme) pour poser la question du sens.

Et que cette question posée oriente le choix des méthodes (au pluriel) d'éducation active.

le rapport entre l'éducateur et l'éduqué s'envisage sous une forme partenariale dans laquelle il s'agit de (se) mettre au travail, de cheminer, ruminer, tergiverser... Bref, d'agir.

Sources:

FERRY Gilles (1984), Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique, Revue française de pédagogie, vol. 67.

FREIRE Paulo (1974), Pédagogie des opprimés, Maspero.

LAINÉ Tony (1992), L'activité manuelle, enjeux actuels, Extrait d'une conférence de 1971 retranscrite dans Vers l'Education Nouvelle, numéro hors série, CEMEA.

ABONNEZ-VOUS!

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

Vers l'Education Nouvelle

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

Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs

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

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

Formules d'abonnement annuel:

Vers l'Education Nouvelle

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

Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs

Abonnement (1 an, 4 numéros): 27€ port compris

Vers l'Education Nouvelle + Les Cahiers de l'Animation

Abonnement (1 an, 2x4 numéros): 54€ port compris

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



FORMULAIRE D'ABONNEMENT

Nom:

Prénom:

Date et lieu de Naissance:

Adresse privée:

Téléphone privé:

GSM:..... E-Mail:

Choix d'abonnement:

Vers l'Education Nouvelle (1 an, 4 numéros, 39€)

Les Cahiers de l'Animation (1 an, 4 numéros, 27€)

Vers l'Education Nouvelle + Les Cahiers de l'Animation (1 an, 2x4 numéros, 54€)

Date et signature

CEMEA - SERVICE D'EDUCATION PERMANENTE

CENTRE COMMUNAUTAIRE

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

CENTRE REGIONAL BRUXELLOIS

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

CENTRE REGIONAL WALLON

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

Centre du brabant wallon

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

Contacts Liège

Tél.: 04/274.50.00
liege@cemea.be

Contacts Hainaut

Tél.: 065/73.06.49
hainaut@cemea.be

Contacts Namur-Luxembourg

29, rue de Lorcy, 6870 Lorcy
(Saint-Hubert)
namur-luxembourg@cemea.be



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

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

ADHÉRER AUX CEMEA...

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

Pour adhérer aux CEMEA, complétez et retournez le talon ci-dessous ou complétez-le en ligne

www.cemea.be/adherer



FORMULAIRE D'ADHÉSION

Nom:

Prénom:

Sexe:

Date et lieu de Naissance:

Adresse privée:

Téléphone privé:

GSM:..... E-Mail:

J'adhère aux valeurs éducatives portées par les CEMEA

Date et signature

Je souhaite recevoir la Newsletter

www.cemea.be

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

www.cemeaction.be

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

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

Imprimé sur papier recyclé



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES