

CEMEA ACTION

L'ÉDUCATION NOUVELLE EN MOUVEMENT

Réflexions, questions & mises en perspective

Décembre 2014

Espace(s) à penser

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

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

Dépôt légal: D/2014/12.045/1

Tiré à 3000 exemplaires - décembre 2014

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

L'espace, entre contrôle et émancipation

Le milieu est primordial dans le développement de l'individu. Par milieu, entendons l'environnement, le cadre qui va influencer, voire déterminer le développement de l'individu, ses relations, son parcours de vie. Ainsi sommes-nous chacun plongé dès la plus petite enfance dans un milieu familial, scolaire, social, économique, politique.

Poser le milieu comme primordial soulève toutefois les conditions et la nature de celui-ci. En effet, dès la conception de l'espace, de l'environnement, sont posées les balises de ce qu'il pourra permettre, offrir ou au contraire, empêcher. Ceci est vrai pour les espaces clos, privés, mais également pour l'espace que chacun traverse chaque jour: le quartier, la rue, l'espace public que d'aucuns se partagent quotidiennement.

Géraldine Brausch, Master en Philosophie Politique, qui poursuit une thèse de doctorat sur les liens entre l'espace et les rapports de pouvoir, le pose d'emblée: «*L'espace n'est pas neutre. Aménager un espace, c'est poser un acte politique.*» Citant Henri Lefebvre, elle poursuit: «*L'espace est politique. L'espace n'est*

pas un objet scientifique détourné par l'idéologie ou par la politique: il a toujours été politique et stratégique. S'il a un air neutre, indifférent par rapport au contenu, donc «purement» formel, [...] c'est précisément parce qu'il est déjà occupé, aménagé, déjà objet de stratégies anciennes, dont on ne retrouve pas toujours les traces. L'espace a été façonné, modelé, à partir d'éléments historiques ou naturels, mais politiquement». (Baumans-Deffet & Brausch, 2008)

Une réflexion politique récente

Ce questionnement sur l'espace et son propos politique date de l'après-guerre 1940-1945 et s'inscrit dans une large préoccupation urbanistique liée à la reconstruction de l'Europe. Il a pris son essor en France où les constructions de l'époque, les cités «modèles» avec des tours à perte de vue étaient basées sur une réflexion menée par des architectes modernistes prônant une rationalisation maximale de l'espace urbain.

Face à la crise du logement des années 1950-1960, deux types de logement vont prendre

formes : « D'une part l'habitat individuel de type « pavillonnaire » (ce que l'on nomme volontiers la « maison quatre façades »), dans des quartiers résidentiels situés en dehors des centres urbains. D'autre part, les immeubles d'habitat collectif, situés dans les banlieues ou dans les centres urbains. » Le second type d'habitat divise l'espace urbain. Ainsi, « Le logement, le travail, le loisir et la circulation – désignés comme les quatre principaux besoins humains – doivent être spatialement séparés les uns des autres et ce au nom des meilleures intentions qui soient : offrir à tous des logements confortables, aérés et séparés des usines, offrir à tous des espaces verts et de loisir, des voies de circulation correctes, etc. Les centres historiques doivent, si nécessaire, être détruits. La rue elle-même doit être supprimée. [...] Situés en bordure ou en dehors des centres urbains, ces « grands ensembles » deviendront, à partir des années 1980, les fameux « quartiers » et « banlieues ». » (Brausch, 2014)

Ce type d'aménagement n'a pas rencontré l'idéal démocratique d'un logement de qualité pour tous, que sous-tendait l'effervescence de cette période de reconstruction. Des critiques se sont alors élevées à la fois contre le pavillon, dans sa perspective individualiste, et contre les tours d'habitat collectif, notamment pour leur piètre qualité sonore,

l'absence d'infrastructure reliant ces quartiers au centre ville, l'insuffisance d'équipement collectif, une forme et une organisation du bâti considéré comme pathogène, etc.

Un décalage entre fonction et usage

C'est dans ce contexte que Michel Foucault tentera d'interroger la relation entre aménagements et effets produits. Pour lui, l'espace produit des « décalages » : tout aménagement provoque aussi/toujours autre chose que ce qui est attendu. Ces décalages sont, contrairement aux premières théories urbanistiques, difficiles à prévoir. Foucault prend pour exemple l'univers carcéral et en particulier la prison, dont on peut estimer qu'elle est l'institution la plus contraignante. Elle produit un système spatial (la cellule, la cour) et temporel (une organisation du temps rigide) organisés à l'extrême. Cette organisation ne suffit pas à comprendre ce qui s'y passe.

Ainsi, en prison, il existe de nombreuses pratiques implicites d'appropriation de l'espace voire de contre-pouvoirs. La cellule, lieu de vie principal, va devenir un espace à s'approprier, à singulariser. Il n'est pas rare que des détenus gravent sur les murs, leur

nom, des dates de leur passage, des messages de leurs états d'âme, une comptabilité temporelle de leur incarcération, qu'ils y amènent des objets personnels, qu'ils tentent d'y aménager un « chez soi ». Le préau, la cour, espaces clos que l'on pourrait apparenter à une forme particulière d'espace public, deviennent des territoires à se partager. L'accès au téléphone, le moment de douche, les repas, la présence dans des activités organisées, les temps de visites extérieures sont autant d'instant de vie quotidienne qui vont être vécus en y investissant une charge symbolique et émotionnelle forte. L'actualité du moment, une grève des surveillants, un report de procès, un refus de libération conditionnelle, une nouvelle législation plus contraignante empêchant certaines libérations anticipées vont aussi jouer sur les dynamiques à l'œuvre au sein de l'univers carcéral. Dès lors, cette organisation imaginée au départ dans une dimension pragmatique va évoluer, se transformer sous l'effet des personnes (le détenu, le surveillant, le directeur, la famille...), des groupes (ceux qui se créent au sein des détenus selon leurs affinités ou plus codés « culturellement », une organisation représentative des surveillants, une organisation de défense des droits des détenus...), des évolutions législatives, etc.

Tous ces éléments vont contribuer à modifier les jeux des forces en présence.

Chaque espace répond à des dynamiques complexes qui ne peuvent être déconnectées de la réalité humaine, dans ses dimensions individuelle et collective. Alors que la fonction d'un lieu est généralement définie, chaque espace est nécessairement modifié par les personnes qui l'occupent. Ainsi, dans le cas de la prison, alors que la fonction du lieu est celle du contrôle absolu, l'espace se verra modifié selon diverses formes d'appropriation, de transgression, d'obéissance ou de résistance. Quant aux cités, c'est la fonction même d'habitat collectif qui s'est profondément transformée, donnant lieu à des effets de communautarisation, voire de ghettoïsation.

Un enjeu de démocratisation

Cette question du décalage entre nature, fonction et usage d'un espace peut s'élargir à d'autres réalités que celles des espaces clos (prison) ou privés (habitat). En effet, l'espace public, celui qui concerne l'ensemble des citoyens, est lui aussi traversé par des dynamiques bien plus complexes que les apparentes intentions politiques. En observant de loin les transformations urbanistiques

que connaissent actuellement la plupart des communes, force est de constater que les efforts sont nombreux pour améliorer l'aspect esthétique et la diversité des aménagements urbains. Ainsi naissent fontaines, jeux de lumières, bancs ou mobiliers de toutes sortes. Toutefois, en affinant le regard, en observant ces aménagements de plus près, à la fois dans leur nature et dans leur usage, de nombreux constats viennent rapidement contredire les efforts fournis. Des piquets, poteaux ou panneaux d'interdiction viennent juxter les fontaines, des formes complexes viennent orner les bancs, rendant l'assise peu confortable... La ville s'aménage pour être regardée, admirée et non pour inviter chacun à s'y installer. Le plaisir des yeux prime alors sur le plaisir d'y vivre.

L'aménagement des espaces publics questionne forcément ici la liberté laissée à la population. Liberté d'occuper la rue, de l'investir en tant que réel milieu de vie. L'extérieur (de chez soi) est actuellement pensé comme le lieu du passage: des hordes de citoyens traversent halls de gares, couloirs de métro, passages pour piétons, places, et peu d'initiatives publiques, gratuites, offertes à tous, encouragent à s'arrêter, à s'installer, à prendre le temps. Chacun passe de chez soi à... chez soi.

Le peuple n'est-il pas capable de se créer son propre espace, de se l'aménager, de l'investir selon ses propres besoins? Capable, il l'est. Mais pas de la manière dont les pouvoirs publics l'imaginent. Alors que des jeunes se retrouvaient avec leurs skates sur les marches du Mont des Arts à Bruxelles pour le plaisir de la rencontre, du jeu, pour s'approprier la ville (leur ville), les pouvoirs politiques ont choisi de créer un espace «rien que pour eux» à quelques centaines de mètres de là. Ainsi s'est créé le skatepark des Ursulines. Rien n'interpelle jusque là: comment reprocher qu'un espace comme celui-là prenne vie? Sauf si le message sous-jacent est celui du «chacun à sa place».

Car un tel déplacement dit à ces jeunes qu'ils ne peuvent pas choisir eux-mêmes où et comment investir la ville. Ainsi, l'espace se voit divisé: un skatepark pour les jeunes, un parc tout court pour les vieux et les touristes! Une plaine de jeux pour les enfants, quelques bancs pour leurs parents! Et un coin vert pour les chiens. Se pose alors la question de la rencontre, du lieu où tous peuvent se rejoindre, et plus encore, de l'occasion, pour les citoyens, de se choisir eux-mêmes leurs propres espaces, leurs propres règles, leurs propres contraintes et leurs propres libertés. Car si l'espace public n'est pas celui

de la démocratie, c'est-à-dire de l'exercice du pouvoir par le peuple, où est-il ?

Il ne s'agit pas de vouloir que chacun fasse de la rue ce qu'il veut, mais de rendre son sens au terme d'espace «public». Pour cela, sans doute y a-t-il un chemin à parcourir, à tracer, entre la toute puissance des uns ou la toute impuissance des autres. Des ponts à construire pour la création d'espaces propices à l'émancipation des individus.

Une posture, un regard à poser, une nécessité de laisser advenir des décalages, de l'inattendu.

Sources :

BAUMANS-DEFFET, Architectes & BRAUSCH, G. (2008) Architexto 7, Éditions Fourre-Tout et CIVA, p. 13

BRAUSCH, G. (2014) Que fait le socio-culturel du street-art ?, Livret pédagogique du CDGAI, Collection Culture en Mouvement, p. 18

FOUCAULT, M. (1975) Surveiller et punir, Éditions Gallimard

sommaire

L'espace, témoin d'intentions pédagogiques	// p10
Jouer dans la ville	// p16
Enjeux d'une politique urbaine pensée pour l'enfance	
Pour un espace psychique non saturé	// p24
Trajectoires	// p31
Mobilité des femmes: enjeu spatial, enjeu social	// p38
Une cabane n'est pas qu'une cabane...	// p47
Sexualité et espace public	// p51
Abonnez-vous!	// p62
CEMEA-Service d'Éducation Permanente	// p64
Adhérer	// p65

L'espace, témoin d'intentions pédagogiques

L'éducation active pose l'aménagement comme traduction visible d'un ensemble d'intentions politiques et pédagogiques. L'espace est en quelque sorte un point de repère, un témoin du projet de la classe, de la crèche, de la formation ou encore du centre de vacances. Ainsi, la disposition des bancs et le choix du matériel mis à disposition des élèves en disent long sur le vécu quotidien de la classe et il en va de même dans l'ensemble des lieux éducatifs.

Dans les classes traditionnelles, l'enseignant est le plus souvent debout face aux élèves, installés quant à eux en rangées symétriques et parallèles face au tableau. Parfois même, les estrades du passé sont toujours là, plaçant les élèves ignorants en contrebas de leur « maître » et de son savoir. L'éducation active, connue dans l'enseignement sous les termes de « méthodes actives », d'écoles « Decroly », « Freinet » ou encore de « pédagogies alternatives » connaissent par contre une toute autre réalité. Dans ces classes, les enfants se déplacent, se retrouvent à plusieurs autour d'un même banc, placé parfois dos au tableau,

le bureau de l'enseignant étant lui installé au fond de la classe ou dans un coin, un peu à l'écart. Et ce qui pourrait passer pour du désordre, contient un sens pédagogique bien plus important que ce qu'il n'y paraît. Les tables rassemblées en petits îlots permettent l'échange et la discussion entre élèves, la position discrète du banc de l'enseignant ne place pas celui-ci au centre de l'attention mais comme l'un des acteurs de la classe, il en va de même pour le tableau. La classe est pensée comme un laboratoire, un espace de recherche et d'échange, et non réduite à un lieu de transmission.

L'aménagement produit des effets que la réflexion pédagogique rend non seulement conscients, mais qu'elle permet d'anticiper. Ainsi, si l'éducation active pose l'apprentissage comme un processus dynamique, né de l'expérimentation et de l'échange avec autrui, l'élève ne peut se retrouver seul à son banc. De la même manière, si l'enseignant n'est pas considéré comme l'unique détenteur du savoir, celui-ci ne peut être placé en hauteur, seul sur une estrade.

Réfléchi au regard du projet, l'aménagement se pose comme réel support pédagogique. Émergent alors de nombreuses questions... Quel équilibre existe entre la place du groupe et la réponse au besoin individuel? Comment la dimension collective est prise en compte? Quelle attention est portée à l'aspect confortable du lieu? Quelles règles sont instaurées pour que la cohérence entre les intentions et l'usage du lieu soit garantie?

L'aménagement pour tous, l'aménagement pour un

Au sein d'une collectivité, la reconnaissance de chacun est primordiale. En effet, pour permettre aux relations entre individus d'être authentiques, chacun doit être nécessairement connu et reconnu par tous et avant cela, par lui-même. Et tant pour le tout-petit en crèche ou l'enfant à l'école que pour l'adulte en formation, l'aménagement peut soutenir cette reconnaissance et faire en sorte que chaque membre du groupe se sente accueilli. Une étiquette sur le portemanteau, un panneau d'accueil à l'entrée du local, des

chaises en suffisance pour garantir une place pour chacun, sont autant d'attentions à la fois simples à réaliser et essentielles dans le sens qu'elles portent. En effet, celles-ci sont loin d'être uniquement factuelles, elles disent à chacun qu'il est attendu.

Il s'agit aussi d'aménager le milieu de vie dans lequel se succéderont découvertes, apprentissages, repos et parfois même, repas. Et l'aménagement d'un lieu d'accueil collectif pose, justement, l'interrogation de la place de ce collectif. S'agit-il de penser l'espace en réponse aux besoins individuels ou de mettre celui-ci au service du groupe et de la rencontre?

S'agit-il de penser l'espace en réponse aux besoins individuels ou de mettre celui-ci au service du groupe et de la rencontre?

Le « coin doux » est un exemple intéressant: installé dans un local collectif, composé tantôt de fauteuils, tantôt de couvertures et de coussins à même le sol, ce coin a pour vocation de permettre le repos. Si cette zone est aménagée dans un endroit suffisamment grand pour accueillir plusieurs personnes, elle permet un repos partagé. À ne pas confondre avec le sommeil, le repos peut prendre de nombreuses formes et le coin doux

permettre un autre type de rencontre. La lecture d'un livre, la discussion, la détente ou la sieste sont alors des moments possibles à vivre ensemble, avec les personnes présentes, mais également à proximité de ceux qui jouent à un jeu à quelques tables de là ou de ceux qui passent, disent un mot et s'en vont. Un lieu de retour à soi ou de partage en petit groupe, au sein de l'espace collectif plus large.

L'atelier peinture est un autre exemple. Plutôt que d'envisager que chacun apporte sa trousse, ses pinceaux, son bloc de feuilles, l'espace de l'atelier peut se penser comme un lieu possible de rencontres. Une table est installée au centre de la pièce: les pinceaux et la peinture y sont disposés. Le nombre de pinceaux est limité à deux ou trois par couleur. En effet, nul besoin de vingt pinceaux pour une couleur, puisque tous n'utiliseront pas cette couleur en même temps et qu'une discussion pourra s'engager entre les personnes si tel est le cas. Le matériel, mais aussi l'ensemble de la pièce, est partagé. Cette pièce se divise ainsi en « zones » délimitant les espaces personnels (la feuille, ses contours, les quelques pas de recul nécessaire pour peindre debout) et l'espace collectif (la table « palette » au centre). L'activité peinture dépasse alors l'action stricte de « peindre », mais ouvre

une réelle possibilité d'expérimentation du trajet entre soi et le groupe. La discussion s'engage autour d'un mélange de couleurs à la table centrale, puis le silence est retrouvé au retour à la feuille. Ces allers-retours sont tantôt choisis par la personne (celui qui veut rencontrer l'autre sait qu'il peut aller jusqu'à la table) et tantôt régulés par la création (le besoin d'une nouvelle couleur ou d'un autre pinceau).

L'espace n'appartient pas à la personne, mais le lieu partagé permet à chacun de se former sa « bulle », son espace. La réponse aux besoins de chacun est possible, sans pour autant nier les besoins des autres, qu'ils se rejoignent ou qu'ils diffèrent.

De la même manière, le matériel peut être laissé à la disposition de tous. Ainsi, en réponse à l'activité, qu'elle soit le fruit d'une initiative individuelle ou celui d'une construction collective, les outils et matériaux nécessaires à la réalisation de l'ouvrage sont installés sur une table ou une étagère. Celle-ci est visible et accessible. Pastels, gouache, colles, papier, crayons, terre glaise, mais aussi supports pour la découpe, cutters, ciseaux, lattes... sont prêts à être utilisés et ce de manière permanente. Toute création pourra trouver le support et

le matériel nécessaires à sa confection. Et cet aménagement n'est, une fois encore, ni anodin, ni hasardeux. Un choix pédagogique le soutient : celui de soutenir la prise d'initiative, d'éveiller la curiosité, d'ouvrir les possibles, mais aussi celui de gérer collectivement l'espace et le matériel investis par le groupe. Tous et chacun se partagent la responsabilité et l'usage du lieu.

Outre cet aspect, le groupe partage également ses connaissances et ses apprentissages, qui ne sont pas le simple fait de l'enseignant, de l'animateur ou du formateur. L'explication d'un outil ou d'un tel type de matériau peut s'effectuer entre pairs, puisque le matériel est autant à leur disposition qu'à celle des encadrants. Et si l'on repense à nos années d'école, le matériel était bien souvent enfermé dans une grande armoire grise dont seuls les adultes possédaient la clé. Sans doute de peur qu'il soit gaspillé ou utilisé à mauvais escient, ou encore par crainte que le matériel qualifié de « dangereux » soit accessible aux enfants.

Laisser le matériel libre d'accès n'est possible que si les méthodes pédagogiques à l'œuvre placent la confiance en l'enfant au cœur du projet.

Laisser le matériel libre d'accès n'est possible que si les méthodes pédagogiques à l'œuvre placent la confiance en l'enfant au cœur du projet. Il ne s'agit pas d'une confiance théorique ou symbolique, mais bien d'une confiance à l'épreuve du quotidien. L'enfant vit et agit sous le regard bienveillant d'un adulte. Adulte qui lui a transmis les usages nécessaires : le matériel ne peut donc être

laissé à disposition que s'il s'accompagne d'un apprentissage de son utilisation. L'enfant en maîtrise de l'outil n'a pas besoin de l'autorisation de l'adulte pour l'utiliser et au-delà, l'enfant - sachant que l'adulte porte une vraie confiance en lui - sait qu'il peut demander de l'aide ou des conseils s'il

en ressent le besoin. L'aménagement d'une « table matériel » est donc autant le support de l'activité et de la prise d'initiative, que celui de la relation de l'enseignant ou de l'animateur à l'enfant.

Et le dispositif est le même en formation : les participants agissent dans un lieu, soutenus par la présence de matériel à leur disposition

permanente et sous le regard confiant des formateurs.

Le confort, accessoire ?

L'aspect confortable d'un lieu d'accueil est aussi une dimension à prendre en compte. Les enfants peuvent se contenter de « peu » pour jouer, néanmoins, s'il est pensé, l'aménagement peut devenir un réel support à l'activité. La tâche est pour autant subtile, car il ne s'agit pas d'entamer le jeu à la place de l'enfant, mais plutôt de réunir les conditions favorables pour éveiller son envie d'agir. Lorsque les jouets sont sortis de leurs boîtes, puis disposés dans la pièce, il ne suffira plus qu'à s'en saisir et l'histoire pourra aussitôt commencer. Cette installation ne sera pas trop parfaite, ni trop mise en scène, car il s'agit bien d'éveiller l'envie et non d'anticiper le jeu. Le décor sera simple pour laisser toute liberté à l'enfant : l'imaginaire fera son œuvre !

L'aménagement se pose alors en soutien de l'activité autonome : un sol confortable

pour faire glisser les petites voitures, des boîtes qui serviront de lits aux poupées ou de maisons pour les animaux, des coussins pour s'installer avec un livre, une chaise ni trop haute, ni trop basse pour les activités qui demandent finesse et concentration. Nul besoin de faire à la place de l'enfant, il trouvera toujours les ressources en lui-même ou au

sein du groupe. À nouveau, il s'agit d'ouvrir un espace de jeu diversifié, offrant les possibilités d'agir de manières différentes, et non un espace dédié à une activité unique. La diversité de jouets et de matériaux conjuguée à la diversité de positions possibles (debout, couché, assis

par terre ou sur une chaise, éventuellement surélevé) offrent la garantie d'une palette infinie d'expériences, de jeux, d'histoires et de rencontres.

Le confort est également essentiel au repas collectif. Souvent bruyant, source de tensions et de stress, tant pour les adultes que pour les enfants, le moment du repas peut lui aussi se voir soulagé par une réflexion sur son aménagement. Encore faut-il accepter

Cette installation ne sera pas trop parfaite, ni trop mise en scène, car il s'agit bien d'éveiller l'envie et non d'anticiper le jeu.

quelques compromis... En effet, à l'image des joyeux banquets royaux que l'on peut apercevoir dans les livres de notre enfance, réunir le groupe autour d'une même grande table est un mythe difficile à combattre. Pourtant, la distance qui éloigne les uns et les autres, de part et d'autre de la table, oblige à élever la voix. Et, alors que l'envie était de partager le repas tous ensemble, chacun se retrouve bien souvent à parler à son voisin de gauche et de droite, ne pouvant pas suivre les conversations tenues quelques voisins plus loin. Le mythe du partage devient alors un leurre, puisque personne n'est vraiment ni écouté, ni entendu. La loi du plus fort s'exerce: c'est sur celui qui choisit au plus vite la place stratégique du centre ou du bout de table que l'attention se focalise.

Le choix de plus petites tables garantit, d'abord, une place à chacun. Pas de loi du plus fort, toutes les places sont de valeurs

égales, d'autant plus si la table est ronde ou hexagonale. Ensuite, prendre le repas avec un nombre raisonnable de personnes permet une conversation partagée, à laquelle chacun pourra participer. Enfin, le rythme et l'organisation du repas peuvent se coordonner avec plus d'aisance s'il concerne un groupe plus restreint: il est ainsi possible de s'attendre pour manger, de dresser la table et de la débarrasser ensemble. Dans un tel confort, le moment peut alors dépasser la simple prise du repas et devenir une véritable activité collective.

L'aménagement est bien une action porteuse de sens et de valeurs. La manière dont les équipes éducatives pensent l'espace collectif oriente considérablement le dispositif mis en place et ses effets sur la sécurité et le bien-être des personnes, sur leurs apprentissages, sur leurs relations.

Jouer dans la ville

Enjeux d'une politique urbaine pensée pour l'enfance

Ces dernières années, les contraintes se sont multipliées dans l'espace laissé à la jeunesse dans l'environnement public. Certes, des lieux spécifiquement réservés à certaines activités sportives ou culturelles ont vu le jour, mais ceux-ci ont le plus souvent pris la forme d'espaces strictement réservés aux enfants, voire d'espaces dédiés à la pratique d'activités précises, restreignant sans cesse les possibilités, les libertés, contraignant les enfants à évoluer en vase clos. Ces constats semblent constituer le symptôme d'une normalisation de plus en plus à l'œuvre aujourd'hui: tel espace est créé pour telle activité et tel public, ce qui garantit un tel type de comportement jugé «normal» et acceptable. L'espace et les choix politiques qui l'organisent ne disent alors pas à la jeunesse: «Deviens...», mais «Sois comme je désire que tu sois!»

De telles logiques sont notamment à l'œuvre dans les plaines de jeux. En effet, ces espaces sont non seulement traversés par des logiques

sécuritaires et une normalisation européenne de plus en plus stricte, mais également par une attente du «comportement» à adopter: prendre le toboggan dans le bon sens, ne pas jouer dans la boue, s'asseoir bien confortablement sur la balançoire...

Sophie Hubaut s'est intéressée à la place du jeu dans l'espace public et notamment dans ces aires dédiées aux enfants¹. Jeune architecte et animatrice aux CEMEA, Sophie a allié sa formation et sa connaissance de l'enfant pour développer un regard sur l'aménagement des espaces urbains destinés au jeu. Une enquête de terrain lui a permis d'analyser et de comprendre les usages des aires de jeux, ce qu'ils favorisent, empêchent, provoquent et la manière dont les enfants se les approprient ou les détournent.

Le choix des plaines de jeux analysées comprend des espaces réaménagés récemment par des architectes et d'autres plutôt «classiques» composés d'équipements

¹ Le présent article fait état de la recherche menée par Sophie Hubaut dans le cadre de son mémoire de fin d'études intitulé «Jouer à Bruxelles: Winnicott comme clé de lecture des politiques et pratiques urbaines», présenté en septembre 2013 à la Faculté d'architecture La Cambre-Horta de l'Université Libre de Bruxelles.

issus de catalogues, mais également une aire de type «terrain naturel», ainsi que d'autres de type plus urbain, et enfin, une aire de jeux dite «informelle». En effet, le choix s'est également volontairement porté sur la place Keym à Watermael-Boitsfort, qui n'est pourtant pas considérée et gérée au titre «d'aire de jeux» par les pouvoirs publics, mais dont les aménagements en demi-sphères étranges sont régulièrement transformés par les enfants en vaisseaux spatiaux, en forêt amazonienne, en cheval ou encore (et cette liste est non-exhaustive) en podium de scène...

Une clé de lecture particulière: «l'espace potentiel»

La spécificité de cette recherche est la clé de lecture choisie pour observer les aménagements de jeux. En effet, plutôt que de traiter la question des plaines de jeux de manière classique, c'est-à-dire en les considérant au même titre qu'un terrain de sport, «un défouloir», ou à la manière des catalogues commerciaux comme «un outil

Les aires de jeux sont ici considérées en tant que lieux d'expression de «l'espace potentiel» (Winnicott)

pour développer des compétences chez l'enfant», les aires de jeux sont ici considérées selon la conception de Winnicott en tant que lieux d'expression de «l'espace potentiel». Ce concept, dépeignant le jeu comme un espace de transition entre le «moi» et l'extérieur, par lequel l'enfant se construit et prend petit à petit possession de ce monde qui l'entoure, soit en le modifiant physiquement, soit en l'enveloppant d'une couche d'imaginaire, semble particulièrement adapté à l'étude des usages d'un lieu.

Par ses observations, le pédiatre et psychanalyste Donald Woods Winnicott (1896-1971) a très vite constaté que le jeu permet à l'enfant d'extérioriser son état intérieur en interagissant avec son environnement. Il a également relevé l'importance de l'action de l'environnement (humain et physique) sur l'état psychique de l'enfant. Le jeu joue le rôle d'intermédiaire entre les deux sphères du «moi» et du «ça»: à la fois possibilité d'intérioriser la réalité, le dehors, mais aussi capacité d'agir dessus. Il s'agit de l'une des grandes particularités

du travail de Winnicott, qu'il théorise sous la notion d'«espace potentiel». Il faut comprendre cet «espace» comme ni tout à fait en dedans (dans la psyché, dans le «moi»), ni tout à fait en dehors (dans la réalité). Il ne peut donc être considéré comme un espace indépendant, puisqu'il ne peut pas être détaché des réalités internes et externes. Winnicott remarque aussi que, lors de la petite enfance, cet espace potentiel est confondu avec le jeu. Petit à petit, au fur et à mesure de son évolution, l'enfant construit par le jeu un espace qui lui permet de prendre possession du monde extérieur, de prendre conscience de ce monde et de le rendre acceptable. Winnicott propose ainsi une vision évolutive de l'espace potentiel et donc du jeu.

Le jeu, espace de transition et de transformation

Des descriptions de lieux, des plans et croquis, mais aussi des retranscriptions de dialogues entre enfants, entre parents, ont été compilés tout au long de la recherche dans les différentes aires de jeux. Dans ces notes, le premier constat est l'évidente interrelation qui existe entre le jeu et l'espace. Ceci peut déjà confirmer l'idée de Winnicott selon laquelle l'enfant joue en agissant sur son environnement.

Watermael-Boitsfort, parc de la Héronnière. Mercredi 12 juin, 16 heures.

Un module devient un obstacle autour duquel tournent les enfants qui jouent à touche-touche. Une fillette d'environ 5-6 ans relie un module à l'autre, entre lesquels se trouvent des arbres, une ombre, des éléments naturels : à chaque rencontre d'un élément particulier sur son chemin, elle interagit avec lui, change de direction, se penche pour le ramasser, shoote dedans...

Molenbeek-Saint-Jean, aire de jeux de la Petite Senne. Samedi 13 juillet, 15 heures.

Un enfant effectue constamment un parcours d'obstacles dans lequel il intègre, à chaque nouveau tour, une nouvelle épreuve. Son parcours est fait de slaloms entre les plots, d'une montée sur la butte, de grimpe en haut de la toile d'araignée... puis il rajoute le passage sur un jeu qui bascule et quelques notes de musique sur le xylophone.

Ces scènes prises sur le vif montrent combien des aménagements classiques, qui peuvent sembler éveiller peu d'imaginaire de par leur simplicité, deviennent rapidement le support à de nombreuses histoires et transformations. Ainsi, la plaine devient un grand paysage dont les échelles, toboggans et autres modules servent d'obstacles, représentent des immeubles à escalader, des

ponts à enjamber... Ces modules sont les éléments d'une toile que les enfants tissent, où les espaces intermédiaires, les vides, prennent plus d'importance dans la construction du jeu que les équipements eux-mêmes.

Dans certaines aires plus récentes, les concepteurs ont porté leur attention sur la création d'éléments ponctuels ou de parcours dont l'usage ou le sens n'est ni défini, ni codifié (à l'inverse, par exemple, des toboggans). Ils prennent alors la consistance de cubes colorés, de bosses herbées ou minéralisées, de formes abstraites, d'éléments sinueux proposant de nombreuses alcôves... ils se confondent souvent avec des fonctions nécessaires (délimitation de l'espace, bancs...) et polarisent à eux seuls le jeu, tout en faisant partie d'un paysage plus global.

*Molenbeek-Saint-Jean, parc Bonnevie.
Dimanche 16 juin, 14 heures.*

Les enfants se lovent dans les trous creusés dans le banc de bois de l'espace des petits. Ils s'en servent tantôt comme plan de travail pour y jouer avec le sable, tantôt comme parcours qu'il faut suivre d'un bout à l'autre, debout ou assis selon

leur assurance, ou encore comme main courante leur permettant de grimper sur la butte d'herbe.

À l'inverse, plusieurs aires de jeux proposent des aménagements très codifiés, tels que des camions ou voitures. Systématiquement, les enfants observés se contentent de s'asseoir à la place du conducteur et de tourner le volant, et ce encouragés par les parents, souvent ceux qui insisteront pour que leurs enfants utilisent l'échelle ou le toboggan « dans le bon sens ».

**Et c'est
précisément
en jouant qu'ils
peuvent intervenir
sur l'espace.**

Trois degrés d'intervention de l'enfant sur l'espace

Si l'espace peut avoir un impact sur le jeu, voire même le conditionner, les enfants ne sont pas dénués de pouvoir d'action. Et c'est précisément en jouant qu'ils peuvent intervenir sur l'espace. Les exemples précédents montrent en quelque sorte un « premier degré » d'intervention de l'enfant sur l'espace qui se fait mentalement : ainsi, par le biais de son imaginaire, il le transforme en lui donnant un sens différent. Il peut, par ce même biais, non seulement intégrer l'espace

qui l'entoure, mais aussi les autres usagers de celui-ci.

Watermael-Boitsfort, plaine de jeux Van Becelaere. Samedi 15 juin, 17 heures.

Deux filles d'environ 5 ans jouent avec des formes dans le bac à sable. Elles commencent à fabriquer des glaces en sable. «Il en faut pour la famille, nous, et puis tous les autres», «et du sucre, du sucre!». Elles transforment le bac à sable en une provision de glace et de sucre à façonner, et donnent un rôle aux adultes et enfants les entourant (puisque'il en faut pour tout le monde). Même expérience dans une autre plaine de jeux, où une petite fille confectionne un gâteau d'anniversaire pour moi, qui parle à sa maman.

Un «deuxième degré» d'intervention, presque inconscient, est lié à la dimension du jeu et à la maîtrise de l'espace qu'acquièrent les enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent. Si les plus petits jouent dans un espace restreint, où les gestes se font très fins et détaillés, les plus grands acquièrent progressivement la maîtrise d'un espace plus étendu, notamment au travers des jeux de touche-touche. Se dessine alors toute une gamme d'espaces se croisant, se superposant et entrant souvent en conflit, les plus grands

traversant l'espace des plus jeunes.

Mais ce n'est pas parce que l'on devient grand, que l'on s'accommode uniquement de grands espaces vides où courir: les enfants profitent des aspérités pour se cacher, se surélever, en faire un obstacle ou une maison, tout en pouvant se retrouver à nouveau dans des espaces plus petits. Ainsi, après avoir couru, s'être séparés de part et d'autre de la plaine, ils se recentrent autour d'une table, d'un banc, pour discuter, s'installent en cercle dans l'ombre ou sur un tourniquet, recréant ainsi un petit «salon», reviennent dans le périmètre étroit du bac à sable, diminuant leur emprise physique sur la plaine de jeux, tout en conservant une vision globale du lieu. Ce sont des aménagements circulaires permettant de discuter, des alcôves, des coins à part, qui vont favoriser l'émergence de ces rencontres.

Molenbeek-Saint-Jean, plaine de jeux de la petite Senne. Samedi 13 juillet, 16 heures.

Un groupe d'une dizaine d'enfants, garçons et filles entre 10 et 12 ans, se retrouve. Ils profitent de l'absence d'un gardien pour monter, via une grande cheminée (vestige de l'ancienne affectation industrielle du site), sur un toit voisin. Arrivés sur le toit, ils s'asseyent et discutent. Un

peu plus tard, ces mêmes enfants sont tous assis en cercle sur le tourniquet, ils encouragent l'un d'eux pour les faire tourner, mais l'essentiel de ce moment se passe en discussions. Un peu plus tard encore, ils laissent le tourniquet pour s'installer à l'ombre de la cheminée, sur la butte. Chacun de ces endroits est investi comme un petit salon de discussion.

Enfin, un «troisième degré» d'intervention sur l'espace est la modification physique de celui-ci, en y laissant des marques, des traces. Il en va ainsi des constructions dans les bacs à sable, des cabanes dans les buissons, des jardins japonais, des flaques de boue à triturer, etc. La possibilité de modeler l'espace est nécessaire à la construction du jeu dans le temps, que cela se fasse seul ou en négociant avec les autres. On peut donner à l'environnement la forme que l'on veut, dans la limite des contraintes matérielles, puis détruire ce que l'on vient de construire pour recommencer, et ainsi faire évoluer l'histoire. Ces possibilités sont aujourd'hui

essentiellement, voire uniquement, limitées aux bacs à sable ou aux aires de jeux à composantes naturelles: parterres plantés, buissons, etc.

De l'espace public non dédié

Il n'y a pas que les aménagements définis par la loi comme «équipement d'aires de jeux» et soumis à des réglementations européennes, qui peuvent engendrer ce jeu, bien au contraire.

La place Keym, considérée comme terrain de jeu informel lors de l'étude, présente quant à elle peu de possibilités de modifications physiques (ou alors involontairement puisque certains pavés détachés sont déplacés ou que les plantations sont parfois cueillies). Toutefois, la forme des bosses qui y ont été construites engendre

un panel interminable d'appropriations par l'imaginaire, montrant ainsi qu'il n'y a pas que les aménagements définis par la loi comme «équipement d'aires de jeux» et soumis à des réglementations européennes, qui peuvent engendrer ce jeu, bien au contraire. Les modules standards sont bien souvent le simple signal qu'«ici, on peut jouer» que le réel support du jeu.

Dans ce cas-ci, la disposition de la place, relativement à l'abri des voitures, permet aux parents de se sentir rassurés et de laisser libres leurs enfants - en restant cependant à proximité, sur l'un des nombreux bancs. Ce qui est intéressant, c'est qu'il ne s'agit pas d'un espace de jeu réservé aux enfants, et que les adultes, eux aussi, «se prennent au jeu». Autrement dit, la place est aussi un lieu de rencontre, de détente, de flânerie, de repos, pour les adultes et l'on y voit parfois même certains étendre leur plateau d'échec.

Cette proximité entre le jeu des adultes et celui des enfants permet des interactions entre les deux groupes : on y voit des adultes tenter de grimper sur les bosses comme les enfants d'à côté, ou des enfants qui tentent d'attirer l'attention des adultes (inconnus) en face d'eux. Le jeu permet ici de s'approprier un réel espace urbain - non dédié - et de se familiariser avec la ville et les adultes.

Le jeu permet ici de s'approprier un réel espace urbain - non dédié - et de se familiariser avec la ville et les adultes.

Une politique urbaine qui favorise la rencontre

Cette exploration des aires de jeux, de leur nature et de leur fonction, amène au constat qu'au plus l'espace cible un certain type de public, d'utilisation, de comportement, au moins le jeu est rendu possible. En effet, si l'on en revient à la définition de Winnicott, le jeu est un espace d'expression et de transition entre imaginaire et réalité, mais aussi une possibilité de faire l'expérience du changement. Pour avoir une prise réelle sur l'environnement, celui-ci doit donc être modifiable. Plusieurs exemples cités plus haut montrent qu'au plus l'aménagement est simple, au plus ces possibilités de modifier, de laisser des traces, d'agir sur l'environnement sont rendues possibles. Ainsi, alors que la petite voiture ne permet que de s'y asseoir et de prendre le volant dans ses mains, des bosses ou des creux formés dans le sol peuvent être la source de dizaines d'histoires.

Il ne faut pas de « jeux » (au sens d'installation prépensée pour une utilisation précise) pour qu'il y ait jeu. Par contre, cela ne veut pas dire qu'il ne faille rien proposer. Au contraire... un espace lisse, sans aucune rugosité, sans aucun relief, n'incite pas non plus à créer. Des éléments déclencheurs sont nécessaires pour inviter au jeu, au mouvement, et c'est bien le choix de ces incitants qui nécessite d'être repensé. Les aires de jeux ne doivent plus être considérées, entre autres par les gestionnaires, comme une addition d'équipements ponctuels proposant chacun « une seule proposition de jeu », mais comme des paysages globaux. Il faudrait pouvoir proposer aux enfants des espaces agrémentés d'alcôves, de recoins, de parcours non définis et de formes abstraites, de matériaux transformables.

Des espaces intermédiaires pourraient également exister dans la ville. À l'image de la Place Keym ou de toutes ces places où fontaines et mobiliers deviennent de vrais prétextes d'activité et de rencontre, investis

tant par les enfants que par les adultes. C'est la diversité de propositions qui peut permettre de rencontrer tous les besoins, toutes les envies et d'ouvrir les possibilités plutôt que de les restreindre. L'enjeu pour les politiques urbaines est donc aujourd'hui de penser l'espace public ni comme espace restrictif ou préventif, ni comme espace stérile, mais bien comme un réel espace d'expérience possible. Toutefois, l'architecture ne peut se penser toute seule et doit nécessairement prendre en compte la réalité des acteurs : enfants, adultes, associations de quartier, écoles... L'éducation peut alors se poser comme un éclairage complémentaire à celui des conceptions urbanistiques, en replaçant les personnes dans une possibilité de construction au départ d'elles-mêmes et non dans une évolution pensée en dehors d'elles.

Le pouvoir d'agir sur l'environnement, d'en créer les conditions et de les faire évoluer est alors rendu à tous.

Sources :

HUBAUT, S. (2013) Jouer à Bruxelles : Winnicott comme clé de lecture des politiques et pratiques urbaines, mémoire présenté à la Faculté d'architecture La Cambre-Horta de l'Université Libre de Bruxelles.

WINNICOTT, D.W. (1975) Jeux et réalité, L'espace potentiel, Ed. Gallimard, Collection Connaissance de l'inconscient.

Pour un espace psychique non saturé

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

Espace psychique: de quoi s'agit-il?

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

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

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

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

Ces mal-être, ces blessures psychiques peuvent dès lors nécessiter d'avoir recours à un suivi spécifique, comme la psychanalyse. Le but de la psychanalyse, écrit Freud, est

d'offrir la liberté de se décider pour ceci ou cela.

La finalité du travail analytique ne serait-ce pas ce (re-)gain d'espace psychique?

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

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

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

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

Espace et modernité

L'expérience névrotique, voire psychotique, a beaucoup de choses en commun avec ce que notre modernité nous fait vivre. Modernité qui tend à restreindre tout espace d'élaboration. À l'inverse de ce que le cadre psychanalytique propose, la modernité nous plonge de plus en plus dans un monde unidimensionnel : noir ou blanc, réussite ou échec, maladie ou bonne santé... pas de place pour l'approximation, le questionnement, le tâtonnement. Ainsi, les discours sur la transparence qui

tendent à faire croire que notre expérience est simple, claire, logique, sans équivoques ni ombres.

Ainsi, l'obsession de la performance, de la rentabilité, du chiffrable, de l'évaluable par le seul biais du quantitatif : les chiffres parlent d'eux-mêmes, le message est clair et sans ambiguïté.

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

Ainsi, de nouvelles façons de parler, véritable Novlangue, langage de ce monde unidimensionnel qui gomme toutes les nuances et qui, selon Dana, «*porte les stigmates du marketing et de la gestion entrepreneuriale. Le mot gouvernance devenu emblématique de ces*

mutations s'impose désormais dans le champ de la santé comme dans celui de l'éducation.» Ce qui est perdu dans cette façon de parler des choses, du monde, de nos expériences, c'est sans doute «l'étendue». L'espace psychique et la capacité de penser représentent bien une étendue, dans laquelle il y a des possibilités de se mouvoir, d'associer un mot à un autre, une idée ou une image à une autre.

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

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

Notons encore au passage cette fréquente

confusion entre «cadre» et «ordre».

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

Là où la psychanalyse propose une ouverture, du fait du principe d'une place vide, la modernité pousse vers l'espace plein, saturé, totalement lisible et codifié.

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

Il nous faut donc résister à cette tendance dominante actuelle, qui va à l'opposé de tout humanisme. Cette vague déferlante qui détruit les espaces de pensée, de dialogue, de saine conflictualisation entre des acteurs qui ne partageraient pas les mêmes vues. Ce mouvement vers la normalisation, l'extension des procédures qui, parti du monde marchand

et du marketing dans une perspective de rentabilité et de profit, tend à coloniser les champs de la psychiatrie, de la santé, de l'éducation... bref, celui des relations sociales.

Espace et apprentissage

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

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

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

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

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

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

Le modèle de la construction: «*Apprendre, c'est chercher et résoudre*». Non seulement

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

l'espace n'est pas rempli par l'autre, mais en plus il peut rester du vide.

Ce modèle a pris le contre-pied du modèle précédent et centré son éclairage sur l'activité mentale et non comportementale de la personne, en prenant appui sur des recherches de psychologues comme Jean Piaget (1896-1980) ou Lev Vygotsky (1896-1934). L'acte d'apprendre est une autotransformation, une production de savoirs et de compétences. Ce qui compte, c'est l'ensemble des problèmes que devra résoudre la personne et

l'activité de réflexion menée à ces occasions. Ce qui est demandé à l'apprenant, ce sont d'une part une remise en cause, d'autre part des capacités d'analyse. La confrontation entre pairs est essentielle, pour faire évoluer les pratiques, car seules les personnes peuvent se former elles-mêmes.

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

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

Laisser un vide

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

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

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

Nous mettons les participants face à des situations problèmes (pouvant prendre

la forme de travaux de groupe, réflexion individuelle, jeux de rôles, étude de cas, etc.) qui suscitent la prise de recul par rapport à la pratique, la remise en question, la recherche de réponses par les personnes elles-mêmes pour ce qu'elles vivent dans leur vie personnelle et professionnelle.

Le travail du formateur ou de la formatrice consiste alors à organiser les situations problèmes qui visent à générer les apprentissages et à développer l'autonomie de l'apprenant en l'amenant à prendre conscience de ses ressources et à exploiter les ressources mises à sa disposition pour résoudre le problème.

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

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

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

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

Sources :

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

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

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

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

Trajectoires

«Étranger, il me faut d'abord te demander ceci: Qui es-tu? D'où viens-tu? Quels sont tes parents, ta cité?» (Homère, l'Odyssée)

Dans l'Odyssée, par deux fois, Pénélope ne reconnaît pas Ulysse, son époux. Celui-ci a vieilli, il est sale, dans des haillons de mendiant. Pénélope pose ces questions, à cet homme qui représente la figure emblématique du migrant. Revenant de Troie, Ulysse va en effet errer dix ans et parcourir terres et mers pour rentrer chez lui. Il incarne le héraut de cet espace parcouru qui devient récit.

Puisque l'espace constitue un décor de nos vies, il y a lieu parfois d'en faire une véritable thématique de formation. C'est ce que nous allons explorer dans ce qui suit, à travers l'expérience de la formation qualifiante.

Depuis plus de 15 ans, en Région de Bruxelles-Capitale, les CEMEA organisent une formation qualifiante d'animateurs et animatrices de rue et de quartier, d'une durée d'environ six mois, destinée à un groupe de seize personnes demandeuses d'emploi, faiblement qualifiées. Outre le cadre d'insertion socioprofessionnelle dans lequel elle s'inscrit, la formation se

donne pour objectifs de susciter de nouveaux départs, tant personnels que professionnels chez les participants.

Au départ d'un parcours s'ancrant dans la formation à l'animation de centre de vacances, l'attention et les activités des participants vont ensuite être orientées vers différents quartiers de la capitale. Ils y effectueront des stages supervisés dans des structures de proximité (maisons de quartiers, associations...).

Une activité emblématique: «Enracinement»

Cette activité a été élaborée il y a quelques années par Christine Partoune¹ et a été expérimentée à plusieurs reprises dans le cadre de cette formation qualifiante. Elle comporte plusieurs temps.

Une sorte d'échauffement collectif d'abord. L'équipe de formation aura écrit sur un panneau les différentes langues dont elle croit savoir qu'elles sont parlées par les participants du groupe en formation (français, néerlandais, marocain, berbère, turc, kinyarwanda, espagnol...). Cette liste est évidemment à

¹ Professeure de didactique des sciences géographiques, Université Libre de Liège (ULG), Département de géographie.

compléter par les participants. L'équipe aura également écrit, encore une fois en rapport avec ce qu'elle sait ou croit savoir des participants, plusieurs dimensions de lieux: le Monde/l'Europe, l'Afrique, l'Asie.../la Belgique, l'Italie, le Danemark.../la Wallonie, Bruxelles, la Flandre/Molenbeek, Forest, Ixelles... En n'oubliant pas: «Nulle part».

Les questions posées ensuite concernent le sentiment d'appartenance, tant sur les langues que sur les lieux: «D'où se sentent-ils appartenir?» et «Quelle est/ quelles sont leur(s) langue(s)?»

Des cartes géographiques à différentes échelles et une mappemonde concrétisent ces espaces. L'échange verbal qui suit peut déjà faire ressentir l'extrême diversité des rapports vécus aux langues et aux espaces.

Comme souvent dans la vie, on commence par l'ancrage. Ancrage dans les sentiments d'appartenance territoriale, ancrage dans les langues. Ensuite, les formateurs et formatrices formulent la question suivante à chaque

membre du groupe: «Qu'est-ce qui fait que j'habite là où j'habite?»

Chacun est ainsi invité, dans un premier temps silencieusement et pour soi-même, à revisiter ses déplacements et ceux de sa famille. Ces déplacements ont-ils été choisis? Un peu, beaucoup, pas du tout? Quelles ont été aussi les contraintes, les nécessités (déménagements de la famille, émigration pour raison économique ou autre, séparations, divorces, catastrophes, guerres...)?

Les participants travaillent ensuite par paires librement choisies et se présentent l'un à l'autre à travers ce qu'ils ont envie de partager de leurs pérégrinations. L'échange est aussi libre que possible. Chaque paire peut se déplacer, aller chercher des cartes pour préciser telle ou telle chose... À la fin de l'échange verbal, les membres du duo se mettent d'accord sur ce qui est restituable au groupe: questions, réflexions, éléments plus personnels que l'on se sent prêt à partager...

Comme souvent dans la vie, on commence par l'ancrage. Ancrage dans les sentiments d'appartenance territoriale, ancrage dans les langues.

Enfin, l'échange en groupe, souvent d'une grande intensité émotionnelle, vient border ces réflexions et ouvre les participants à une sensibilité nouvelle, tant sur la thématique des espaces, des déplacements et de la façon dont ils sont signifiants, que sur une certaine façon d'être en relation les uns avec les autres.

À chacune de ces étapes, l'attitude et l'attention des formateurs doivent être très aiguës. Les thématiques de l'espace, des déplacements, de l'habitat ne sont pas neutres. Le sujet peut vite devenir intime. D'où la nécessité de consignes très claires, l'autorisation de garder des choses pour soi ou dans le duo, l'importance de convenir de ce qui sera dévoilé.

L'activité touche à plusieurs questions très contemporaines: les appartenances, les racines, le territoire, le sang, l'identité, les générations. Ces questions sont, de plus, souvent enchaînées les unes aux autres. Par exemple, les sentiments liés à l'origine, l'appartenance, l'identité: il y a des origines, des appartenances territoriales, des filiations dont on se revendique, dont on est fier, voire qu'on exhibe. D'autres qu'on préfère taire.

Certaines représentations individuelles ou collectives vont donc être activées, des tensions peuvent apparaître. Notre choix est de proposer un espace et un temps d'exploration et d'expression de ces questions. L'horizon éthique de ce choix est que nous pensons qu'il n'y a ni lieu d'esquiver ces questions des trajectoires, des identités individuelles et collectives, ni de les cristalliser (vers une «dérive communautariste»): personne ne peut être défini uniquement en fonction de ses origines.

Personne ne peut être défini uniquement en fonction de ses origines.

N'oublions pas que nous sommes tous des migrants, ne fût-ce que dans le sens où la vie est une migration depuis la naissance jusqu'à la mort. Dès lors, en formation, la question «D'où venez-vous?» prend une

épaisseur nouvelle.

On voit, à travers cette activité, que notre rapport à l'espace, aux déplacements, aux pérégrinations... est une clé riche de potentialités, qui participe à ce que chacun de nous dessine le parcours de sa vie.

Déménagement: l'espace et les rêves

Ne dit-on pas qu'il faut à la fois rêver sa vie et vivre ses rêves ?

L'histoire de Khadija, participante de la formation qualifiante, en témoigne: elle nous raconte son parcours en termes d'espace.

Khadija a habité vingt-et-un ans dans une commune bruxelloise qui a mauvaise réputation: «*Quand tu dis que tu habites là, pour l'extérieur, pour les médias: c'est pas terrible!*» Mais, dit-elle, «*Il faut le vivre de l'intérieur. J'ai eu six enfants et jamais de soucis.*»

Depuis un an, elle a déménagé pour la campagne. «*Je n'ai pas choisi. J'ai cherché un logement plus grand pendant trois ans à Bruxelles. Mais le prix du logement... Et puis, je suis Marocaine. Les gens n'ont pas voulu me louer. On juge sur l'apparence. Dans tous les sens! À la fin, quand j'ai trouvé la maison à la campagne, je le disais: je suis Marocaine, vous ne pouvez pas décider sans m'avoir rencontrée. Il faut me rencontrer. Ça a fini par marcher. J'ai vendu la maison à Bruxelles et suis venue m'installer ici.*»

«*Ici, à la campagne, je découvre une bouffée d'air. Un épanouissement. Je n'ai pas d'inquiétude. L'espace n'est pas étouffant, les enfants peuvent*

sortir, jouer dehors. J'avais toujours rêvé d'espace, mais j'avais mis un couvercle sur ce rêve.»

«*Moi, dans l'espace où je vis maintenant, tout est calme. J'ai éliminé tout ce qui peut nous connecter à l'extérieur. Il n'y a plus de TV. Il y a la rivière tout près: on observe la migration des grenouilles. On sent la nature, le temps qui passe.*»

Si elle met sa casquette de future animatrice, voici ce que cela lui inspire: «*Les enfants, j'aimerais leur donner beaucoup d'espace... de parole. Les écoutez-vous vraiment?*»

«*J'aimerais leur faire découvrir la nature. Beaucoup de jeunes, dans la nature, sont différents, ils sont autres. En ville, tout est bruit.*»

Un fil semble se dessiner pour Khadija entre son expérience nouvelle des espaces et ses conceptions du métier d'animatrice, ses préoccupations à l'égard des enfants. Dans le cadre d'un entretien unique non directif, nous n'avons pas pu approfondir cette dimension. Mais une activité, comme celle décrite précédemment, pourrait être l'occasion de mettre au travail ce rapport entre espaces de vie et espaces professionnels. Le groupe de la formation qualifiante est un groupe «longue durée»: les personnes ont ensemble

une histoire et un vécu en commun. Ensuite, se destinant à travailler dans des quartiers très multiculturels, ils seront confrontés à ces questions et se doivent de s'y frotter d'abord personnellement, individuellement et collectivement en formation.

L'histoire de Khadija, en rapport avec ses espaces de vie, nous a semblé un bel exemple de possible émancipation professionnelle, mais aussi personnelle: oser vivre ses rêves plutôt que rêver sa vie.

Et l'espace dont on rêve, c'est celui où l'on veut aller. L'émancipation, c'est aussi cela: se libérer des stéréotypes, des assignations, des craintes.

Prendre la liberté d'aller où l'on veut.

Explorer et représenter un quartier

De nombreuses études sociologiques ou anthropologiques ont fait le constat que découvrir, s'orienter dans un espace, pouvoir se le représenter... sont des éléments importants jouant dans la confiance en soi des

jeunes, des adolescents.

Le manque de confiance des jeunes dans leur corps et les possibilités de se mouvoir librement vient du fait que l'espace est porteur de croyances, de peurs, de vécus d'échecs, d'interdits.

**Et l'espace dont on rêve,
c'est celui où l'on veut
aller. L'émancipation,
c'est aussi cela: se
libérer des stéréotypes,
des assignations, des
craintes.**

Il convient donc «de restaurer avant tout chez chacun un rapport positif à l'espace, en commençant par celui du corps agissant dans l'espace. (...) Pour se sentir mieux dans un espace, il faut pouvoir ressentir davantage de choses positives dans cet espace et en même temps avoir une prise sur cet espace pour pouvoir s'y retrouver, ne pas être submergé par

la complexité, le fouillis, le chaos, donc pouvoir ordonner l'espace et y orienter son action.»
(C. Partoune, 1998).

La réflexion de Christine Partoune met en évidence les multiples dimensions du problème: le niveau des *sentiments* (surtout négatifs: peurs, vécus d'échecs, d'incompétence) dans le rapport à l'espace d'une part, le besoin d'autre part de prendre des points de repères, des outils en vue d'agir (outils intellectuels,

techniques...), enfin *l'action nouvelle*, l'action efficace qui amène à transformer à la fois la représentation que l'on a de l'espace et la représentation que l'on a de soi. Occasion de cultiver des sentiments positifs (fierté, plaisir...).

Faire ressortir les croyances liées à tel espace, sa «réputation» comme pourrait le dire Khadija, ce dont il est porteur de façon invisible, voilà un des objectifs que les formateurs se donnent lorsque, avec des stagiaires, ils vont explorer et analyser des quartiers, dans le parcours de la formation qualifiante.

La surprise est souvent au rendez-vous: les présumés d'une équipe de formation étant parfois sensiblement différents du regard des stagiaires². Pour débusquer les inévitables taches aveugles, il convient de se donner une grille d'analyse avec des questions simples mais efficaces. Par exemple: «Que voyez-vous dans tel espace? Que ressentez-vous? Comment analysez-vous ce que vous voyez/ressentez?»

Ce n'est qu'après cette expérience vécue et son analyse que l'on peut se connecter, de façon non plaquée, à des enjeux plus larges, comme le respect de l'environnement, le développement durable, la cohésion sociale, la politique des villes, etc. C'est aussi à ces enjeux

qu'une formation intégrant la thématique de l'espace doit éveiller.

En formation qualifiante, c'est ce trajet passant par le vécu et son analyse qui est suivi pour les adultes: chaque participant ne pourra transmettre à ses futurs «animés» que ce qu'il ou elle a intégré personnellement.

Chacun ira de l'expression de ses peurs vis-à-vis de l'espace (lieux qui éveillent la crainte, qui sont perçus comme oppressants, récits d'expérience où l'on s'est perdu...), à des prises de conscience et de confiance par rapport aux espaces. Ainsi, il sera demandé de représenter graphiquement différents quartiers familiers (le sien, là où l'on habite) et un nouveau (là où l'on va faire un stage, par exemple). Quels points de repère prend-on? Que donne la confrontation avec les points de repère des autres participants? On apprend ensuite à se construire des modèles d'organisation spatiale (cartes, schémas, plans), à les comparer, à les critiquer, à les améliorer.

Au bout du parcours...

... l'espace et nos rapports aux espaces ne sont pas neutres. Qu'ils soient publics ou privés, plus ou moins organisés par d'autres ou par soi-même, ils témoignent d'intentions,

² Cfr. Article «Tu n'as rien vu à Matonge», CEMEAAction Juin 2010.

d'émotions, de désirs, de rapports de force ou de choix politiques qu'il importe d'apprendre à appréhender et à décoder.

C'est pourquoi, en formation, sous certaines conditions éthiques et méthodologiques que nous avons tenté de préciser dans ce texte, l'espace peut devenir une véritable thématique de formation. De telles expériences d'activités conjuguent, sans les mélanger mais en les articulant, des interrogations sur les rapports à la fois personnels et professionnels à l'espace. On peut viser à ce que de telles démarches aident de futurs animateurs à approfondir ces dimensions du sens de l'espace pour chaque jeune qui leur sera confié et qu'elles offrent une ouverture vers les enjeux plus larges de cette dimension (enjeux sociaux, politiques, environnementaux).

Chaque participant, chaque animateur, est ainsi invité à se mettre dans les traces d'Ulysse pour répondre de ce qui l'a déterminé dans son parcours jusqu'à présent et mieux appréhender ses espaces de liberté : où veut-il et peut-il aller à présent ?

Sources :

CEMEAAction (Juin 2010) Tu n'as rien vu à Matonge, rien!, pp.14-17.

HOMÈRE (1995) L'Odyssée, Babel, Actes Sud.

PARTOUNE C. (1998) Compétences terminales en géographie. Argumentaire, consulté à l'adresse : www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/00/argument, le 22/01/2001.

PARTOUNE C. Enracinement, exercice-support sur la thématique de l'espace, consulté à l'adresse : www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/activites/enrac, le 13/12/2000.

Mobilité des femmes: enjeu spatial, enjeu social

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

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

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

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

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

caractère genré de la mobilité, c'est la manière des hommes et des femmes de se sentir et d'interagir dans l'espace public. Les statistiques montrent que les femmes se sentent beaucoup plus en insécurité dans l'espace public que les hommes. Ce qui m'a intéressée alors, c'est de mesurer l'impact, éventuellement limitant, de cette peur sur la mobilité des femmes, sur leur manière d'investir l'espace public.

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

MG: Ce n'est pas du tout facile de faire cette distinction. Statistiquement, il y a un décalage entre le sentiment d'insécurité des femmes dans l'espace public et les agressions qu'elles subissent. Les études criminologiques montrent ainsi que les hommes sont plus souvent l'objet d'agressions physiques dans la rue que les femmes. Ce sont donc deux phénomènes différents: la violence réelle contre les femmes dans l'espace public et le sentiment d'insécurité qu'elles éprouvent. Mais les femmes sont l'objet d'un type de violence particulier, qui les vise en tant que femmes: le harcèlement de rue. C'est une violence qui n'apparaît pas dans les statistiques

criminologiques, parce qu'une femme qui se fait attoucher, qui se prend une remarque désagréable ou insultante, qui subit des regards ou gestes déplacés, ne va pas forcément aller le déclarer à la police. Par conséquent, ce sont des agressions, réelles, qui n'apparaissent pas dans les statistiques, mais qui sont par contre essentielles pour expliquer ce sentiment d'insécurité des femmes. Plusieurs travaux ont été menés qui démontrent que le harcèlement de rue constitue une forme de rappel à l'ordre des hommes envers les femmes. Tout le côté pernicieux de ces agressions, c'est que la femme ne sait pas jusqu'où elles vont aller.

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

MG: J'ai senti pendant mes entretiens que cela met les femmes vraiment dans une situation très inconfortable et génère un sentiment d'impuissance, parce qu'elles ne savent pas comment réagir. Ce n'est pas une «vraie» agression, contre laquelle on peut se défendre physiquement, mais cela suscite de la gêne, un malaise. J'ai senti également une réticence à dénoncer ce type d'agressions, alors que l'impact sur les femmes est évident. Elles

ont l'impression d'être prises au piège. Un sociologue, Erving Goffman, parle d'un contrat tacite qui lie hommes et femmes sur les rôles qu'ils ont à jouer dans l'espace public et qui attribue un rôle inférieur à la femme (puisqu'elle subit et qu'elle ne se défend pas). Contrat qui permet de maintenir un certain ordre social. Parce que c'est comme cela que ça se passe et doit se passer et que chacun, aussi bien la femme que l'homme, le dominant que la dominée, en jouant son rôle, maintient l'ordre et contrôle la situation, d'une certaine manière. Répondre de manière agressive à un harcèlement de rue, cela signifie rompre ce contrat tacite.

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

MG: Absolument. Le contrat est rompu, on va

vers l'inconnu.

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

MG: Et c'est ce qui fait peur justement. C'est ce qui explique que les femmes préfèrent faire profil bas et ne pas réagir. Mais pour revenir au harcèlement de rue, je pense qu'il est vraiment à considérer comme un phénomène à part jouant dans le sentiment d'insécurité des femmes, qui est une notion plus large que cela. Si on voit le sentiment d'insécurité comme ayant plusieurs dimensions spatiales, l'espace public est une scène où se déroulent

Parce que c'est comme cela que ça se passe et doit se passer et que chacun, aussi bien la femme que l'homme, le dominant que la dominée, en jouant son rôle, maintient l'ordre et contrôle la situation, d'une certaine manière.

des interactions entre les gens, mais c'est aussi un cadre matériel qui peut générer des sensations. Une sensation de peur, notamment. Pendant mes entretiens, je montrais des images pour faire réagir les femmes, pour leur faire prendre conscience de la part liée à la notion d'espace dans leur sentiment d'insécurité. Un qualificatif qui est revenu souvent était que l'image faisait « scène de crime ». Cette référence à un imaginaire collectif, fantasmé, affecte la manière dont les femmes vont se sentir dans cet espace et va influencer leur choix de l'investir ou non.

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

MG: Pour répondre à cela, une autre dimension spatiale à prendre en compte, c'est le mode de partage de l'espace. Qui habite, qui investit l'espace? Ce facteur influence beaucoup la manière dont l'espace est vécu par les femmes. Par exemple, s'il n'y a que des hommes, c'est généralement vécu comme désagréable, avec le sentiment d'être une intruse, l'objet des regards... La présence féminine va spontanément diminuer cette

domination masculine de l'espace et, par conséquent, va faire que les femmes vont se sentir plus à l'aise. Une des femmes à qui je demandais de penser à des espaces qui lui donnent un sentiment de sécurité et plaisir, décrivait des rues où il y a des femmes qui sortent, qui vivent, qui investissent l'espace. Elle évoquait précisément une rue où, quand il fait beau, les femmes sortent des chaises sur le trottoir pour bavarder... Pour elle, passer par cet endroit est alors un moment agréable.

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

MG: Parce qu'il y a des femmes, des enfants... mais elle n'a pas parlé pour autant de l'absence des hommes. Une autre femme me racontait que, quand elle doit traverser un tunnel (les tunnels évoquent pour beaucoup de femmes la peur, le danger, la nécessité de fuite...), elle va écouter les échos des gens qui viennent en face et, si elle identifie des voix féminines, cela va changer complètement la manière dont elle va appréhender la rencontre. Je dirais donc que les mesures et les aménagements qui privilégient la présence de femmes dans un espace encourageant d'autres femmes à investir cet espace. Une sorte de cercle vertueux. Une femme me disait, par exemple,

qu'il faudrait aménager plus de plaines de jeux, qui inviteraient les femmes à accompagner les enfants jouer dehors... Mais cela réduit une nouvelle fois la femme à son rôle maternant!

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

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

MG: Bien sûr! Et cette approche spatiale du sentiment d'insécurité des femmes pour améliorer l'aménagement urbain peut être vue de manière très critique! Parce qu'elle stigmatise les femmes comme peureuses,

en excluant la possibilité d'hommes peureux. Et, pour certains féministes, parce qu'elle détourne le problème de l'homme qui exerce la violence, vers la femme qui ressent le sentiment d'insécurité. Pour ma part, je pense que si l'on se focalise seulement sur l'aménagement pour répondre au sentiment d'insécurité des femmes, on risque de se limiter à une approche très symptomatique (modifier un éclairage...), mais aussi très dichotomique des choses, alors que c'est bien plus

complexe que cela.

Le sentiment d'insécurité est avant tout un phénomène social, qui naît d'une idée de vulnérabilité que les femmes ont intériorisée et d'une vision de l'homme comme agresseur

Le sentiment d'insécurité est avant tout un phénomène social, qui naît d'une idée de vulnérabilité que les femmes ont intériorisée et d'une vision de l'homme comme agresseur potentiel.

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

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

MG: C'est la raison pour laquelle je pense qu'il faut vraiment distinguer le harcèlement de rue-et les violences qui en découlent-du sentiment d'insécurité, qui concerne la grande majorité des femmes et qui naît selon moi d'un imaginaire collectif, entretenu,

inconscient. Dans la plupart des témoignages que j'ai recueillis, les situations où les femmes se sentaient en insécurité étaient en décalage par rapport aux situations où elles avaient effectivement vécu une agression. Les situations d'agression réelle dans l'espace public se passent en effet plutôt dans des endroits fréquentés, en pleine journée, parfois même alors qu'elles étaient accompagnées. Quant aux conditions qui leur font peur, c'est le noir, la nuit, être seule, les petites ruelles, les coins sombres... ce n'est pas leur quotidien, ce n'est pas leur réalité. L'imaginaire joue donc énormément, les femmes le reconnaissent et elles le disent elles-mêmes: « Je me fais des films »... Elles ont vraiment des difficultés à se libérer de cet imaginaire.

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

MG: Et la question du rôle de l'entourage est aussi vraiment très intéressante. On peut dire qu'un entourage trop protecteur devient agresseur, parce qu'il crée un sentiment de

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

Ce qui est intéressant à questionner aussi c'est pourquoi, lorsqu'il y a agression, comme dans le cas du harcèlement de rue, la principale réaction des femmes est la fuite et le renforcement du sentiment d'insécurité. Pourquoi pas la colère, l'agressivité ou la volonté de se battre, de ne pas se laisser faire,

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

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

MG: Ce qui ressort des entretiens, c'est

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

Mais on ne peut nier qu'il y a des cultures où la femme est plus fortement assignée à l'espace domestique et où, par conséquent, les hommes investissent encore davantage l'espace public, avec des quartiers monopolisés dès lors par les hommes. Et quand une femme traverse un de ces endroits, elle peut ressentir un malaise, voire une menace, dans les regards portés

sur elle, d'autant plus si son apparence, sa tenue vestimentaire, ne correspond pas aux codes culturels des habitants du quartier. Une des femmes que j'ai interrogées évoquait ce ressenti. Elle est blonde, grande et lorsqu'elle est allée voir des amis à Schaerbeek, ils lui ont déconseillé de rentrer seule le soir: «Toute seule ici après telle heure, tu te ferais remarquer, ce serait dangereux, tu ne passerais pas un bon moment...». Encore une fois, il y a l'impact réel et supposé de l'environnement, mais il y a aussi les réactions de l'entourage proche, habitant le quartier et portant un regard sur sa dangerosité.

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

MG: Les femmes se déplacent en couloir, comme dit le géographe Yves Raibaud, elles consomment moins d'espace public que les hommes, qui s'étalent, prennent possession des lieux. Les hommes s'arrêtent dans l'espace, stationnent, tandis que les femmes passent, elles se déplacent d'un point A à un point B. Elles évitent ainsi de paraître accessibles: elles sont toujours occupées. Je me suis intéressée à cette dimension qui touche à la qualité de

vie, à la manière dont les femmes se sentent au moment du déplacement. Elles ont tout un tas de comportements, parfois peu visibles, qui visent à donner cette image de non-accessibilité: paraître préoccupée, avoir des écouteurs sur les oreilles, lire, faire semblant de parler ou parler réellement au téléphone... Mais tous ces subterfuges limitent aussi les possibilités que leur offre l'espace public urbain au niveau des activités, des rencontres, des échanges.

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

Sources :

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

Une cabane n'est pas qu'une cabane...

Lundi, 14 heures

La plaine de vacances prend ses quartiers depuis le début de la matinée. Alors que certains enfants découvrent les lieux, d'autres retrouvent les coins et recoins qu'ils avaient explorés l'été dernier.

Quelques-uns d'entre eux retournent sur le lieu de leur ancienne cabane. Ils y avaient passé du temps, y avaient construit et imaginé toutes sortes d'histoires. Une année s'est écoulée et ces enfants ont bien grandi. Bien plus que pour y jouer ou s'y conter des histoires, ils se réapproprient les lieux, planifiant cette fois quelques travaux d'aménagement plus conséquents: «On voudrait imaginer un système de poulie qui nous permettrait de monter du matériel dans la cabane... Et y construire table et chaises pour y manger aussi. On a plein de choses à y faire, on pourrait y passer toute la journée!»

Les choses sont sérieuses! Car pour ces enfants, dès ce premier jour de plaine, la cabane n'est pas juste un objet de rigolade. Ils y projettent déjà de nombreuses évolutions... et d'ailleurs, de «cabane», ils en viennent rapidement à parler de leur «camp» (appellation chargée, quand on a 8 ans).

Lundi, 19 heures

L'équipe d'animation se réunit pour évaluer cette première journée. Et la question apparaît: laissons-nous jouer les enfants librement dans la cabane? Car, il faut le préciser: celle-ci est perchée au-dessus d'un mur, cachée au milieu des buissons. Il faut grimper jusqu'à la cabane pour avoir une vue complète sur celle-ci.

Ce mur, ou plutôt le risque de chute du haut de celui-ci, est craint par plusieurs animateurs. L'équipe est partagée entre sécurité et intérêt des enfants... et laisse momentanément sa décision en suspens, pour se donner le temps d'observer comment les choses se passeront les jours suivants.

Mardi, 10 heures

Poulie installée, du matériel peut être acheminé du bas vers le haut du mur. Le sol est dégagé au balai, des cloisons végétales se dessinent...

«Les filles n'y sont pas les bienvenues!», s'exclament certains. «La cabane est pour tout le monde!», répondent les autres. «Ok, tout le monde peut y aller, mais seulement en donnant le mot de passe!», proposent finalement les premiers.

Un bruit et une effervescence se perçoivent, même de loin. Des cris de joie, des cris de colère, des négociations de toutes sortes... Cette cabane reflète progressivement la vie du groupe d'enfants, ses ententes et mésententes, ses accords et désaccords.

Certains jeunes animateurs hésitent à intervenir, à interdire ou à laisser faire. D'autres, plus expérimentés, cherchent à faire retomber la tension, à apaiser les relations, à détendre l'atmosphère.

Mercredi, 11 heures

Même effervescence, même joie, même activité. Jusqu'à ce que la coordinatrice du centre soit interpellée à plusieurs reprises par une voisine toute proche, un responsable communal et quelques parents, qui ne comprennent pas que des enfants puissent jouer dans un tel endroit, qualifié par ceux-ci de « dangereux ».

Le mur devient le centre de toutes les préoccupations et la cause de nombreux désaccords, y compris au sein de l'équipe. Certains animateurs voudraient qu'on empêche l'accès à la cabane, d'autres y voient les enfants si heureux et investis qu'ils la défendent tant qu'ils peuvent.

La coordinatrice tente alors un compromis : la cabane reste libre d'accès, mais l'espace est légèrement diminué, de manière à ce qu'aucun enfant ne longe le mur de trop près et ne risque de tomber. Afin de rendre cette limite plus concrète pour les plus jeunes, un animateur la marque en suspendant une corde sur tout le pourtour de la cabane.

Mercredi, 14 heures

Un enfant particulièrement impliqué dans le développement du camp propose à la coordinatrice de remplacer la corde par une véritable paroi. Il s'agit alors de réfléchir à sa construction... Où trouver des branchages en suffisance ? De quel outil s'aider pour construire la barrière ? Quelle technique de nœuds utiliser pour que celle-ci soit solide ?

Une bêche est amenée à la plaine, ainsi qu'une corde bien résistante. Les enfants poursuivent leurs aménagements. Un hamac vient également prendre une place de choix au centre du territoire : « Au moins, comme ça, on ne sera plus debout le long du mur, mais on sera allongé à contempler toute la plaine à nos pieds ! »

Et les filles ? Déçues et vexées de n'avoir pu entrer dans la cabane la veille, elles ont décidé

de construire « une autre cabane pour les filles et tous ceux qui n'ont pas pu jouer dans le camp des garçons ! »

Un autre territoire s'écrit, une autre histoire commence, avec tout autant d'effervescence que la première, en témoignent les joues rouges et les vêtements salis des filles au retour du jardin !

Mercredi, 20 heures

L'équipe d'animation constate l'énergie déployée par les enfants autour de ce camp, mais aussi la somme d'idées dont ils font preuve pour l'améliorer. Seconde observation : les tensions apaisées au fil du temps laissent peu à peu place à des liens de plus en plus forts entre les enfants.

Les animateurs ne sont pour autant pas encore tous à l'aise avec l'idée de laisser les enfants aller et venir, transporter des scies et des haches, construire des barrières, marcher le long du mur, se disputer la place dans la cabane...

Si ces craintes sont celles des adultes et non celles des enfants, la coordinatrice de l'équipe ne peut faire comme si elles n'existaient pas. Dans la formation pratique des animateurs sur le terrain, laisser les enfants prendre l'initiative

de leur activité et leur faire confiance dans des situations qui pourraient être dangereuses pour eux, est un apprentissage délicat et progressif. Il ne s'agit pas d'interdire, ni de contraindre, mais de définir un cadre, de poser des règles et d'accompagner les enfants avec bienveillance dans la compréhension et le respect de celles-ci. Une telle réflexion prend du temps et nécessite la répétition de nombreuses expériences.

Comment alors soutenir l'initiative des enfants, tout en écoutant les difficultés des animateurs ? Comment garantir la sécurité de chacun ? Comment encourager le déploiement de leur activité, sans que ça ne génère systématiquement tensions, voire conflits et disputes ?

Un nouvel accord est pris au sein de l'équipe : un animateur sera présent à proximité de la cabane à chaque moment de la journée où celle-ci est investie. Cette présence est envisagée comme un accompagnement des enfants dans leur activité et comme possibilité de rassurer les animateurs et les parents inquiets, et non comme une « surveillance » au sens strict du terme.

Jeudi, 9 heures

Un animateur est installé avec les enfants dans le camp. Une conversation s'anime avec celui-ci, puis entre enfants. Ils vont et viennent, poursuivent leurs aménagements, y jouent, expliquent tour à tour leurs idées, s'y racontent des blagues.

Ce lieu n'est plus uniquement celui de la construction, ni celui de la dispute, mais il est devenu un véritable lieu de vie au sein de la plaine.

Jeudi, 16 heures

L'adulte n'est plus vraiment nécessaire dans la cabane. Il s'en écarte, jouant au ballon avec des enfants à quelques mètres de là. Il est disponible si on l'appelle, mais sa présence physique ne semble plus aussi nécessaire qu'elle ne l'était encore le matin même. En effet, les enfants ne le sollicitent plus, n'attendent plus sa présence pour faire vivre le camp.

Le hamac joue toujours un rôle important au cœur du lieu et quelques règles garantissent son usage: «C'est chacun son tour! Et ceux qui y ont été le matin laissent les autres y aller l'après-midi.»

Le camp vit. On s'y repose, on y écoute des histoires. On s'y raconte l'atelier cerf-volant du matin ou les jeux de cache-cache de l'après-midi.

Les parents, tranquilisés par l'intérêt que les animateurs ont porté à leurs craintes, y montent à leur tour quand vient l'heure de récupérer leurs enfants. Ils y découvrent un coin de nature au centre de la plaine, n'y voient rien de dangereux, mais simplement quelques enfants portés par leur projet.

Vendredi, 18 heures

La première semaine de plaine s'achève. Plus de cris, plus de mouvements. Finies les constructions, finie l'effervescence. Les enfants sont rentrés chez eux et les animateurs rangent et clôturent ces premiers jours d'expérience.

Malgré cette sensation particulière qui marque la fin de quelque chose, la cabane est toujours là. Le hamac y est toujours installé, un début de cloison a été construit, une bêche et une brosse y sont rangées. Un fanion trône en haut du mur, on peut l'apercevoir à l'autre bout du domaine.

La cabane est au repos, endormie... Elle attend les autres groupes, les autres enfants qui investiront ses murs, qui la feront résonner de rires, de disputes et de secrets. Et ce durant tout l'été...

Sexualité et espace public

Droits sexuels et reproductifs

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

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

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

sexualité et aux relations affectives.

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

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

Pour obtenir les droits que nous avons aujourd'hui dans notre pays en matière de sexualité et de reproduction, des combats ont dû être menés. Ce sont d'abord des mouvements féministes qui se sont mobilisés

pour conquérir ces droits, parce que les femmes étaient plus directement touchées dans leur chair par les décisions et les interdits définis par la société au sujet de leur corps, leur sexualité et la reproduction.

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

De la sphère publique ou privée?

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

Peut-on encore parler librement, ouvertement, dans l'espace public de questions de sexualité ou bien ces questions relèvent-elles uniquement de la sphère privée ?

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

Sexualité et politique

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

À ces niveaux, l'espace dont il est question est ainsi un espace profondément politique. Parce qu'elles existent et qu'elles nomment

les choses, qu'elles les définissent, ces conventions ne permettent plus - en théorie du moins - que n'importe qui vienne dire n'importe quoi sur le sujet. Tant dans les processus très longs, très concertés qui ont présidé à leur construction que dans leurs affirmations, c'est « du lourd ».

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

Son avant-propos donne le ton sur la prise de position politique sous-jacente : « *La sexualité est une dimension naturelle et précieuse de la vie, un élément constitutif de notre humanité. Pour qu'il soit possible de parvenir au meilleur état de santé possible, chacun doit pouvoir exercer ses choix dans sa vie sexuelle et reproductive et se sentir en confiance et sécurisé dans l'expression de son identité sexuelle.* » (Avant-propos de la Déclaration, J. Sharpe, présidente de l'IPPF, 2008)

Les mots sont forts et sans ambiguïté : « *Aujourd'hui, la discrimination, la stigmatisation, la peur et la violence sont des menaces réelles pour beaucoup. Ces menaces, et les actions*

qu'elles induisent, empêchent de nombreuses personnes de jouir de leur santé et de leurs droits sexuels. »

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

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

La Déclaration a également énoncé dix droits inaliénables : le droit à l'égalité ; à la participation pour tou-te-s ; le droit à la vie, à la liberté, à la sécurité de la personne et à son intégrité corporelle ; le droit au respect de la vie privée ; à l'autonomie et à la reconnaissance devant la loi ; le droit à la

liberté de penser, d'opinion et d'expression, d'association; le droit à la santé; le droit de se marier ou non, de fonder et de planifier une famille et de décider d'avoir ou non des enfants, quand et comment; le droit à la responsabilité et à la réparation.

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

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

C'est la question de l'accessibilité des droits, qui implique des devoirs du côté des États et des autorités publiques, ainsi que

l'énonce le septième principe: *«Les droits et libertés sexuels comprennent des revendications juridiques fondamentales ainsi que l'accès aux moyens permettant de les satisfaire. Comme pour les autres droits humains, les états ont l'obligation de respecter, protéger et satisfaire les droits sexuels de tous.»*

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

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

sans coûts à tous niveaux.

Sexualité et éducation

Restons dans l'espace politique, pour aborder la question de l'éducation sexuelle: quels en sont les enjeux et par qui cette éducation doit-elle être mise en œuvre?

Un autre document international de premier plan, rédigé en 2010 sous l'égide de l'OMS

et l'UNICEF notamment, «Les Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle» aborde longuement la question de l'éducation à la sexualité et nous apporte des éléments de réponse.

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

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

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

«Nombreux sont ceux qui, entrant dans l'âge adulte, ont entendu des messages contradictoires et déroutants sur la sexualité et le genre. Ce sentiment est bien souvent exacerbé par la gêne, le silence, la désapprobation qu'ils rencontrent

pour aborder ouvertement des questions liées à la sexualité avec les adultes, notamment des parents et des enseignants, à un âge où ils en ont précisément le plus besoin.»

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

Si le document clarifie ainsi ce que doit être une éducation à la sexualité pertinente, la question du cadre offrant ces «possibilités structurées» reste posée, comme celle, au-delà du cadre, des intervenant-e-s les plus adéquat-e-s.

De prime abord, le cadre scolaire semble le lieu le plus adapté pour parler d'éducation sexuelle.

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

rumeur et la désinformation.

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

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

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

Au-delà de la condition de la neutralité maximale de son cadre et de la formation ad hoc de ses enseignant-e-s, l'inconvénient majeur du cadre scolaire est qu'il peut cristalliser les rancœurs et les rébellions des adolescent-e-s vis-à-vis de la société. En effet, l'adolescence se caractérise par une

phase de rejet des modèles de l'enfance: la famille bien sûr (et les modèles parentaux), mais également la société et les institutions qui l'incarnent, les enseignant-e-s en étant les représentant-e-s les plus visibles. Le cadre scolaire peut, dès lors, devenir le théâtre de toutes les tensions entre adolescent-e-s et adultes, les enseignant-e-s personnifiant les modèles à ne pas suivre, les conseils à ne pas écouter...

Un lieu neutre, de même que des intervenant-e-s autres, peuvent par conséquent être nécessaires pour pouvoir questionner le discours (ou les silences!) de la famille, des proches, en termes d'éducation à la sexualité.

Il est donc important de proposer un espace public autre que le cadre strictement scolaire (une association, un planning familial, une maison de jeunes...) pour soutenir les adolescent-e-s dans leurs questionnements, leur prise de distance et leur exploration des attitudes et valeurs familiales et sociétales.

Pornographie et désinformation

Nous sommes parti-e-s de l'espace le plus public qui soit, l'espace de la Loi et des déclarations internationales, pour aborder les droits fondamentaux liés à la sexualité de

chacun-e et pour envisager la nécessité d'une éducation sexuelle adéquate, qui garantisse l'accès à des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées à l'âge des enfants, des jeunes.

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

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

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

Nous pensons avant tout aux modèles véhiculés par les médias, qui ont particulièrement d'influence sur les jeunes en pleine construction identitaire. Les pratiques médiatiques sont en effet devenues l'une des principales composantes des temps de vie des adolescent-e-s et par conséquent de leur socialisation. Les jeunes passent tout autant

de temps-sinon plus-devant la télévision, leur ordinateur, sur les réseaux sociaux... qu'en contact avec leurs ami-e-s réel-le-s, avec des humains de chair et de sang.

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

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

La consommation solitaire de porno appauvrit la vie émotionnelle, sociale, amoureuse, érotique, mais ce n'est pas le seul danger pour le jeune en recherche de modèles, de réponses et de repères. Le péril est de

croire y apprendre ce que sont réellement les relations sexuelles. Un film porno ne répond pas à une série de questions intimes : Comment aimer et être aimé-e ? Que veut l'autre ? Peut-on exprimer telle ou telle peur ? C'est quoi « être un homme » ou « être une femme » ?

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

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

Le spectateur face à son écran est en réalité un consommateur d'un produit formaté pour lui faire croire que tels sont ses « besoins », mais aussi pour lui présenter la manière idéale de les assouvir.

La pornographie est ainsi synonyme de désinformation : elle représente le degré zéro d'une éducation sexuelle « adéquate, qui garantisse l'accès à des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées à l'âge des enfants, des jeunes ». En parler avec des pairs ou un-e

adulte de confiance, dans un autre espace que le cercle privé, c'est ouvrir le dialogue, sortir de la fascination, trouver un espace de recul et de pensée !

La pornographie peut être une porte d'entrée pour aborder la sexualité avec les adolescent-e-s, à condition que l'adulte ne passe pas à côté de l'analyse des modes de

relation de domination, de violence, de mépris à l'égard de la femme, de souffrance qu'on y voit souvent complaisamment exposés.

Faire tomber les tabous...

En Belgique, nous avons les lois parmi les plus progressistes en Europe : droit à l'avortement,

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

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

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

peu sollicités par les établissements scolaires pour aborder la question de l'éducation sexuelle avec les élèves.

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

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

être entendues. Très peu de jeunes n'ont pas assisté aux animations par la suite. Mais cette expérience positive semble, hélas, marginale.

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

Ne pas confiner le débat

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

La sexualité est une donnée fondamentale de la construction de l'être humain pour laquelle chacun-e doit se préparer, afin de faire des choix éclairés, les plus conscients possible, favorables à sa santé, sa réalisation de soi et à l'ouverture aux autres. Les tabous, les peurs,

les désinformations, l'absence de débat, sont des facteurs de nuisance et de fragilisation, voire d'oppression et de violence, pour les enfants et les jeunes en recherche de modèles identitaires.

L'espace privé familial ne doit dès lors pas être l'unique endroit où se jouent les questions d'éducation sexuelle et affective. Les dialogues entre pairs, les débats, les animations dans les écoles, les échanges en formation, etc. participent de la mise en œuvre concrète des droits fondamentaux conceptués notamment dans la « Déclaration des droits sexuels ».

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

Les enjeux sous-jacents sont d'une importance capitale, non seulement pour notre société en devenir, mais également et surtout pour les jeunes aujourd'hui, dont certain-e-s peuvent

Les tabous, les peurs, les désinformations, l'absence de débat, sont des facteurs de nuisance et de fragilisation, voire d'oppression et de violence, pour les enfants et les jeunes en recherche de modèles identitaires.

être en grande souffrance. Quels rapports au genre? Quelle mixité voulons-nous, pour quelle égalité? Quel accueil de la différence, des différences?

Sources :

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

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

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 et actrices de l'éducation.

Vers l'Éducation Nouvelle

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

Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs

Revue spécialement destinée aux animateurs et animatrices et coordinateurs et coordinatrices de centres de vacances et de loisirs. Son contenu s'adresse également aux enseignants et enseignantes 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/abonnez-vous)**

Formules d'abonnement annuel :

Vers l'Éducation 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'Éducation 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 BE85 0682 2887 9106
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'Éducation Nouvelle (1 an, 4 numéros, 39€)

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

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

Date et signature

CEMEA - SERVICE D'ÉDUCATION 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 RÉGIONAL 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 RÉGIONAL 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 Legrêve
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'Éducation Active (CEMEA) fondent leur action sur des choix pour l'éducation :

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

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