

mag #37

résolument Jeunes ⇌

Belgique - België
P.P.
1099 BRUXELLES 1
1/1844

Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse

01

Émancipation des Jeunes ! [3]





Édito <i>Carlos Crespo — Yonnec Polet</i>	05
<hr/>	
CEPPECS	
Pourquoi tant d'élèves en échec aujourd'hui ? <i>CePPecs — J.-M. Lacrosse et Martin Dekeyser</i>	06
<hr/>	
Tunisie: du rêve révolutionnaire à la réalité démocratique <i>Entretiens réalisés par Alain Detilleux</i>	12
La philosophie, un outil d'émancipation pour tous <i>PhiloCité</i>	20
Un jeu éducatif créé par les jeunes animateurs Faucons Rouges <i>Faucons Rouges</i>	24
Filles et garçons en construction : l'importance du livre <i>Latitude Jeunes</i>	28



Comité de rédaction

Rédacteur en chef
Alain Detilleux

Président
Yonnec Polet

Secrétaire général
Carlos Crespo

Chargée de formations
Delphine Gantois

Coordination, Infographie et Mise en page
Alain Detilleux

Logistique et communication
Michèle Thommès

Secrétariat
Marielle Delbaere

Éditeur responsable
Yonnec Polet

Rédaction de Résolument Jeunes
Ré.S.O.-J asbl
(Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse)
bd de l'Empereur 15|3 - 1000 Bruxelles

T. 02 513 99 62
F. 02 502 49 47
edition@resoj.be
www.resoj.be

Les propos tenus dans les textes relèvent de l'entière responsabilité de leurs auteurs.

Nous remercions sincèrement tous les intervenants extérieurs
qui ont apporté leur contribution à ce numéro.
La Rédaction



L'année 2011 touche à sa fin. La période est propice pour faire le bilan et passer les douze mois écoulés en revue. Une coutume cathodique éprouvée réside en la diffusion des images marquantes de l'année écoulée. Si l'on s'interroge sur la plus emblématique, il est clair que les possibilités sont multiples. Les manifestants en lutte pour leur liberté sur la place Tahir et ailleurs dans le monde arabe méritent sûrement une place de choix dans les événements marquants de 2011. Les jeunes indignés et le mouvement « 99 % » se réappropriant l'espace public et rejetant l'ordre économique en place recevront eux aussi une distinction dans les images fortes de l'année. Dans un registre plus belgo-belge, la prestation de serment d'Elio Di Rupo comme Premier ministre — ce qui n'était plus arrivé à un socialiste francophone depuis presque quarante ans — est appelé à devenir un buzz de cette fin d'année sur nos chaînes de télé.

Toutefois, une image qui retiendra sans doute aussi l'attention est plus inquiétante parce que révélatrice d'un processus liberticide actuellement en cours. En fait, on croirait visionner un extrait de film. Un film de politique fiction dont le synopsis serait le suivant : un État d'Europe est contraint par les lobbys pro-marchés d'introniser Premier ministre un dirigeant dépourvu de légitimité démocratique, mais issu d'une banque d'affaire qui domine le monde. Ce gouvernement technocratique ne doit plus répondre devant les électeurs mais doit imposer des politiques elles-mêmes imposées par les agences de notation. Avec en guest une actrice hors du commun qui interprète la ministre des Affaires sociales et transmet à l'écran beaucoup d'émotions lorsqu'elle réalise à quel point elle est obligée de détruire un modèle social construit grâce aux luttes des travailleurs ! Force est de constater que la réalité a dépassé la fiction... Mario Monti, ancien de Goldman Sachs, coopté Premier ministre et Elsa Fornero, ministre des Affaires sociales, en larmes face à l'ampleur des coupes sombres qui supposait tant de sacrifices pour le peuple italien.

En Grèce comme en Italie, des chefs de gouvernement, à la gestion peut être critiquable mais dotés d'une indiscutable légitimité démocratique, ont été emportés. La pression du monde de la finance a été tellement forte pour imposer des leaders capable de rassurer les marchés que la démocratie représentative a été mise entre parenthèses sous l'ombre tutélaire de la Commission européenne et du duo conservateur Sarkozy-Merkel. Avec le prétexte des déficits budgétaires, la droite européenne veut imposer à la majorité de la population une politique d'austérité aveugle.

En Belgique, le pire a été évité : pas de gouvernement de technocrates, ni de bain de sang social comme certains le souhaitaient. Parce qu'après tout, eux ils sont modernes ! Ils n'ont aucune honte à vouloir faire payer la crise aux plus pauvres et aux plus faibles de la société. La droite veut nous faire croire qu'il n'y a pas d'alternative et que la responsabilité de la crise repose sur l'État providence. Pas un mot sur les années de dérégulation et de politique ultra-libérale. Dans son rôle de bouclier face à la crise, la gauche doit aussi être à l'offensive pour faire porter l'effort sur ceux qui en ont les moyens.

Devant les menaces d'oppression antidémocratique et antisociale auxquelles les travailleurs sont confrontés, il est essentiel que la gauche s'unisse et organise la résistance, au niveau belge et au niveau européen. En tant que revue d'opinion, Résolument Jeunes ambitionne de porter un discours critique et mobilisateur, avec les progressistes, pour apporter sa petite pierre à l'édifice d'une société plus solidaire.

En vous souhaitant une bonne lecture et une année 2012 combative !

Carlos Crespo - Secrétaire général
Yonnec Polet - Président
12.2011

Pourquoi tant d'élèves en échec aujourd'hui ?

* Ce texte est une réécriture abrégée de la conférence donnée au CePPecs, le 5 février 2011, par Jean-Marie Lacrosse et Martin Dekeyser.

Pourquoi tant de nos élèves sont-ils en échec ? Pourquoi à tous les niveaux de l'enseignement, avons-nous connu ces vingt dernières années une croissance massive de l'échec scolaire ? Lorsqu'on les examine de près, toutes les réponses officiellement reconnues à ces questions s'avèrent extraordinairement consensuelles. L'échec massif que nous constatons, nous affirme-t-on, procède d'une mise en œuvre inachevée des réformes, principalement mais pas seulement, pédagogiques, entamées à l'aube des années 1970. La seule réponse possible est donc d'aller jusqu'au bout de cette révolution de l'apprendre : encore plus d'individualisation des contenus et des méthodes, encore moins de cours donnés *ex cathedra*, encore plus de délestage de ce qui relève de la transmission du passé au profit d'une démarche individuelle de recherche et de co-construction de ses savoirs par l'élève.

Pour rendre les choses parlantes, prenons un exemple personnel. M'étant efforcé pendant vingt-cinq ans d'enseigner la discipline sociologique comme une pensée, une réflexion approfondie sur l'histoire et la société, comportant inéluctablement une dimension philosophique (ce qu'elle était en fait pour ses pionniers Marx, Tocqueville, Durkheim, Weber, etc.), je tentais récemment de persuader mon jeune collègue de philosophie en début de carrière de l'intérêt qu'il y a avait pour les étudiants à expliciter les ruptures décisives que représentent pour notre propre pensée les noms de Descartes, Kant et Hegel. Quand nous pensons — tel est mon argument —, nous sommes « spontanément » cartésiens (nous dissociions le sujet et l'objet), kantien (nous nous interrogeons réflexivement sur ce qui nous permet de connaître ce que nous connaissons et de penser ce que nous pensons) et hégéliens (l'histoire est l'élément même dans lequel baigne toute réalité humaine). Réponse immédiate de mon interlocuteur : il est impossible aujourd'hui d'enseigner l'histoire de la pensée à des jeunes de vingt ans. Ça ne les intéresse pas. Tout ce qu'on peut essayer de faire, c'est de les amener à la philosophie à partir de questions « existentielles ». Par exemple, les conduire à s'interroger sur notre condition de mortels...

Pourquoi pas ? Que l'on me comprenne bien, je ne mets pas en cause l'intérêt des questions existentielles en philosophie. Je constate seulement le doux délire dans lequel nous entraîne ce congédiement systématique du passé et de l'histoire et ce dans tous les domaines. Économique par exemple. Nos systèmes de crédit et de financement de l'économie sont en pleine déroute mais il semble impossible de faire autre chose que de les remettre sur les rails pour repartir dans le même sens¹. Essayer de comprendre la suprématie acquise par les marchés financiers, revenir aux fondamentaux (Qu'est-ce que le marché finalement ? Et qu'est-ce que l'économie ?) et redéfinir les bases d'un nouveau départ qui exigera de toute façon une grande capacité d'imagination et d'invention autres que simplement technique, voilà qui ne semble plus intéresser personne. On pourrait en dire autant de la Belgique et de son système d'apartheid linguistico-politique ainsi que de la crise écologique dont le dernier document significatif date de 1972² et bien sûr, revenons-y, de l'éducation. Dans tous ces domaines, le mot d'ordre semble être : nous allons droit dans le mur donc... accélérons !

C'est précisément ce retour réflexif sur l'histoire de la pédagogie que préconisait Marcel Gauchet dans le numéro précédent de *Résolument Jeunes*, démasquant dans notre présent un nouvel unilatéralisme de sens exactement inverse de celui qui régnait dans les sociétés traditionnelles : « L'unilatéralité inhérente à la société de tradition et à la pédagogie de la transmission consistait à ne regarder que des contenus qu'il s'agissait d'acquérir, avec une indifférence relative à l'égard des moyens d'acquérir ces contenus et une relative indifférence aussi à l'égard des processus personnels par lesquels cette acquisition pouvait se faire (...). Mais, avec l'apparition des pédagogies nouvelles, nous avons basculé dans un nouvel unilatéralisme : l'unilatéralisme d'une vision individualiste de l'apprendre. Un unilatéralisme qui consiste, lui, à ne considérer que ce processus personnel d'appropriation en négligeant ce qu'il s'agit d'apprendre, en se désintéressant des contenus qui sont en question dans l'opération éducative. Des contenus qui ne collent pas forcément de manière spontanée avec cette logique de l'appropriation personnelle ». Fort bien, dira le lecteur qui nous a suivis jusqu'ici, mais il faudrait que vous nous expliquiez le lien que vous établissez entre cette indiscutable révo-

1 | Il est piquant de relire aujourd'hui le livre de Jean-Luc Gréau, *Le capitalisme malade de sa finance* (Gallimard, 1998). Tout y était déjà : le diagnostic et les thérapies possibles. Mais qui en a entendu parler ?

2 | Le Rapport Meadows, *The limits of growth*, malencontreusement traduit par : « Halte à la croissance ».

lution pédagogique couramment désignée comme «pédagogie des compétences» ou «pédagogie de la réussite» et la montée en flèche, si l’on vous suit, de l’incompétence et de l’échec. C’est précisément ce que la démarche clinique que nous avons mise en œuvre se propose d’établir. Elle exige en effet une observation fine et prolongée des conduites et des modes de pensée de nos élèves, dont il s’agit de rendre compte dans le détail sans se contenter des propositions approximatives dont se satisfont souvent nos infatigables réformateurs. La démarche clinique, on l’oublie trop souvent, ne se résume pas à observer des faits que l’on se contenterait ensuite de rassembler en les généralisant. Ce que nous appelons hypothèse, comme celle que nous venons de formuler, ne découle pas seulement de l’observation. Bien plutôt, elle est une réponse à une question suscitée par l’observation. La formulation de l’hypothèse exige donc de poser d’abord le problème à résoudre. Or les hypothèses généralement admises dans l’opinion académique ne rendent pas compte d’une observation selon nous cruciale : au-delà de l’échec scolaire «classique», relevant du déficit ou de la carence, c’est un nouveau type d’échec, de nouvelles difficultés qui s’offrent à notre regard. Celles-ci, partagées à des degrés divers par tous nos élèves, nous semblent relever non de la carence mais de l’intention, intention non réfléchie ni proprement volontaire, bien sûr, mais qui suppose que les élèves sont activement engagés dans le processus qui les mènera à l’échec. C’est cette énigmatique intention qu’une clinique exigeante devrait nous permettre de déchiffrer. Mais avant cela, rappelons les principaux faits dont nous avons à rendre compte.

Ces faits nous apparaissent sous deux angles différents. L’expérience de vingt-cinq ans dans l’enseignement supérieur qui est la mienne fait clairement apparaître la dimension temporelle et, en quelque sorte historique, du problème que nous examinons. C’est un autre point de vue qu’adopte Martin Dekeyser qui, en quatre ans, de 2006 à 2010, est passé par différents établissements, différentes filières et différentes disciplines de l’enseignement secondaire. Point de vue plus «candide» en quelque sorte.

Le point de départ du processus est facilement repérable : c’est vers le début des années 1990 que tous les professeurs de l’enseignement supérieur enregistrent, plus ou moins atterrés, ce qui s’apparente à un effondrement aux multiples facettes. Sur base d’une enquête qualitative menée auprès d’enseignants à

tous les niveaux du cursus³, Marie-Claude Blais a récemment tenté de détailler les éléments centraux de ce véritable séisme. Tous les enseignants font état de difficultés sur le plan des activités intellectuelles et cognitives. «Il est frappant de voir, écrite-elle, que les observations des enseignants tournent autour du même diagnostic : les élèves d’aujourd’hui ont de grandes difficultés avec l’abstraction, avec l’imagination et avec la mémorisation». On ne s’étonnera pas que le fameux «par cœur», tant décrié pour son caractère supposé répétitif et peu créatif, ait souffert des évolutions récentes bien qu’il reste éminemment irremplaçable dans le domaine des apprentissages en général et des apprentissages scientifiques en particulier. Les deux autres paramètres affectés, par contre, peuvent à première vue paraître opposés : le raisonnement logique, avec l’utilisation de connecteurs précis (car, parce que, cependant, bien que, nonobstant, néanmoins, etc.) impliquant toujours rigueur et méthode tandis que l’imagination évoque la créativité, l’inventivité, la spontanéité, bref un certain vagabondage de l’esprit antinomique d’une organisation rigide et «scolaire». Ce qui les rapproche cependant, montre Marie-Claude Blais, c’est la capacité à sortir de soi, capacité qui relève dans les deux cas d’un processus d’abstraction, abstraction de son propre point de vue pour entrer dans le point de vue de son interlocuteur, qu’il soit celui avec qui on dialogue, l’enseignant ou un auteur, ou abstraction de son univers proche pour entrer dans des univers spatialement et plus encore temporellement éloignés. À ces trois dimensions, elle en avait ajouté une quatrième lors d’une récente conférence⁴ au CePPecs : la dimension du temps et du corps, plus précisément du temps nécessaire à ce que l’on appelait jadis d’un terme parlant l’incorporation des savoirs. Sous un autre angle, ce sont des observations assez similaires que fera le jeune enseignant en début de carrière. Les élèves semblent ignorer toute une série de choses nécessaires aux apprentissages et le rappel

3| Marie-Claude Blais, *Comment comprendre la désaffection des jeunes à l’égard des sciences?*, Le Débat, n° 145.

4| Marie-Claude Blais, *La transmission familiale*, conférence du 2 avril 2011, au CePPecs. (NDLR)

incessant des consignes par l’enseignant ne débouche que sur de maigres résultats. Rapidement, il est contraint de reconnaître que les comportements de ses élèves relèvent d’une résistance voire d’un refus. Ils semblent réfractaires à l’éducation mais de façon très paradoxale, sur un mode que résume parfaitement la désormais célèbre formule : «Ils veulent l’éducation mais ils ne veulent pas être éduqués». Aussi étonnant que cela puisse paraître, les élèves ont en effet une idée très claire de ce qu’il faut faire à l’école. Ils le disent à l’enseignant, lui font sentir qu’il doit s’y plier, lui font des reproches lorsqu’il s’en écarte. Ils savent également — ou pensent savoir — ce que doit être le contenu du cours : en gros, ce dont on leur a parlé, ce qu’ils ont vu à la télévision ou sur Internet, ce qui est supposé relever de leur âge, ce qu’ils peuvent partager avec leurs pairs, ce avec quoi ils sont d’accord, ce qu’ils connaissent déjà, ce qui les interpelle, tout ce qui concerne l’intime. Mais ils ont aussi une idée très précise de la méthode que doit suivre l’enseignant : il doit leur donner la possibilité de se manifester au travers de l’activité, la prise de parole, la mise en œuvre de savoir-faire et de compétences. Tout doit en quelque sorte venir d’eux-mêmes et c’est pourquoi ils insistent tant pour que l’enseignant leur fasse faire des choses et leur précise à l’avance le détail des contenus mais aussi des compétences qu’il va travailler avec eux. Dans un tel cadre, consacrer du temps et de l’énergie à l’exposition et à la réception systématique et méthodique de la matière, c’est-à-dire à un sens déjà construit, est assimilé à de la passivité : cela empêche les élèves de se manifester, de se percevoir comme étant à la source du cours et surtout, ce qu’ils exigent impérativement, de tout comprendre tout de suite. Quels sont alors les résultats de cette exigence unilatérale et exclusive d’activité des élèves ? Elle combine en fait, de manière surprenante mais compréhensible, deux visages antagonistes. D’un côté, et à rebours de ce à quoi l’on pourrait s’attendre de la part d’élèves qui veulent se manifester, de plus en plus d’élèves sont incapables de mobiliser les contenus au travers d’une réponse qui leur est propre et se contentent d’une restitution sans compréhension sur le mode de la

photocopieuse ou du copier/coller ou répètent des évidences ou des clichés glanés dans la société. De l’autre, ils témoignent d’une expression et d’une création de plus en plus libre et spontanée, respectant de moins en moins les règles de l’expression — leur écriture est orale —, mais aussi les règles du raisonnement et les consignes. Ils éprouvent des difficultés à rédiger un texte sur base d’un vocabulaire précis et rigoureux ou d’un thème qui leur est imposé. Ils projettent sur celui-ci ou le remplacent par des préoccupations intimes sans rapport avec lui. Ils combinent l’absence d’éléments essentiels et la présence d’éléments accessoires. Ils alignent, les uns à la suite des autres, des contenus décontextualisés, sans liens ni connecteurs logiques, ou les articulent n’importe comment, sur base d’associations libres, de repères brouillés ou manquants. Leurs questions se multiplient et portent de moins en moins sur l’objet du cours. Ils répondent souvent à côté, comprennent mal ce qu’ils entendent ou lisent et déforment les propos qu’ils mémorisent ou notent. Pour eux, il n’y a finalement que deux régimes de discours : celui de l’avis personnel, de l’intime, de la subjectivité, construit à partir de soi et celui de l’objectivité scientifico-mathématique, étrangère à soi, qu’il s’agit de restituer tel quel. Ils éprouvent du coup beaucoup de difficultés à penser au sein d’ensembles, c’est-à-dire, d’une part, à identifier ou exprimer une thèse ou un point de vue et l’argumenter, à le reformuler, à le résumer, à le synthétiser, mais aussi, d’autre part, à globaliser, c’est-à-dire à articuler les contenus et les points de vue, à les situer, les différencier, les hiérarchiser, les confronter.

La doxa pédagogique et ses sources

Le lecteur a pu le constater : nos observations convergent sans que nous nous soyons préalablement concertés si ce n’est sur la question de recherche à même d’orienter et de structurer nos observations. La formulation de notre hypothèse prend cependant plus de corps lorsqu’on opère un détour par l’histoire de la pédagogie et de la psychologie de l’enfant. Si nos observations s’éloignent des explications généralement retenues, c’est sans doute d’abord au livre de Dominique Ottavi, «De Darwin à Piaget : pour une histoire de la psychologie de l’enfant.», que nous le devons. Le titre parle de lui-même : quelque chose des théories de Darwin sur l’évolution des espèces et le processus même d’homínisation s’est profondément infiltré dans nos représentations de ce que veut dire apprendre et on peut affirmer sans risque que la conjoncture idéologique présente — par son naturalisme — a renforcé et réactivé cette source

évolutionniste. L'idée centrale qui traverse tous ces courants est bien connue : c'est l'idée selon laquelle l'enfant répète dans le temps court de son développement le processus archi-millénaire par lequel l'humanité s'est hominisée. Selon la formule classique, due à Ernst Haeckel, l'ontogenèse n'est que la récapitulation sommaire de la phylogenèse. Explicitons en citant Haeckel lui-même : « La série des formes par lesquelles passe l'organisme individuel, à partir de la cellule primordiale jusqu'à son plein développement, n'est qu'une répétition en miniature de la longue série des transformations subies par les ancêtres du même organisme depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours »⁵. Il faut spécifier cette idée dans le cadre de l'organisme humain qui a cette particularité de s'être adapté à son environnement par la construction d'outils culturels : le langage d'une part, la technique d'autre part. L'éducation a donc pour mission de donner à l'enfant ces compétences supplémentaires propres à l'animal humain. Cette idée, jamais abandonnée malgré les contestations dont elle a été l'objet au XX^e siècle, est en réalité un des noyaux durs de la pensée pédagogique contemporaine. Dans une de ses conférences, Dominique Ottavi la qualifie de doxa, elle y voit un raisonnement mal argumenté mais qui ne l'empêche pas d'exercer une action puissante sur les esprits et particulièrement les esprits contemporains⁶. Doxa certes, mais en même temps, selon Marcel Gauchet, véritable schème organisateur composé de trois ingrédients indissociables. Naturalisme : le développement de l'humain s'inscrit dans la continuité du développement animal avec les particularités que constituent les outils que s'est forgée l'humanité, langage et technique. Inductionnisme : cette adaptation à l'environnement opère par expérimentations, tâtonnements, essais et erreurs, bref induction, ce qui suppose que le but principal de l'éducation est de mettre l'enfant dans des situations-problèmes qu'il devra résoudre et sur base desquelles il construira ses savoirs. Constructionnisme : l'enfant construit ses savoirs comme l'humanité a progressivement construit les siens. Où est le problème ? Il est tout simplement lié à la dimension symbolique de l'esprit humain et ce n'est pas rien puisque c'est le mot « symbolique » qui peut

5 | Cité par Dominique Ottavi, p. 46

6 | Dans le genre, on peut conseiller la lecture d'un dossier récent dans le numéro d'octobre 2010 du magazine Sciences Humaines, À quoi pensent les enfants ?, particulièrement l'entretien avec Alison Gopnik, figure de proue de la psychologie du développement et professeure de philosophie à Berkeley en Californie.

le mieux résumer tout l'apport des sciences dites humaines, de la linguistique à la sociologie, au début du XX^e siècle. Cette citation de Lévi-Strauss le met clairement en évidence : « C'est dans ce caractère relationnel de la pensée symbolique que nous pouvons chercher la réponse à notre problème. Quels qu'aient été le moment et les circonstances de son apparition dans l'échelle de la vie animale, le langage n'a pu naître que tout d'un coup. Les choses n'ont pas pu se mettre à signifier progressivement. À la suite d'une transformation dont l'étude ne relève pas des sciences sociales, mais de la biologie et de la psychologie, un passage s'est effectué, d'un stade où rien n'avait un sens, à un autre où tout en possédait. Or, cette remarque, en apparence banale, est importante, parce que ce changement radical est sans contrepartie dans le domaine de la connaissance qui, elle, s'élabore lentement et progressivement. Autrement dit, au moment où l'Univers entier, d'un seul coup, est devenu *significatif*, il n'en a pas été pour autant mieux *connu*, même s'il est vrai que l'apparition du langage devait précipiter le rythme du développement de la connaissance. Il y a donc une opposition fondamentale, dans l'histoire de l'esprit humain, entre le symbolisme, qui offre un caractère de discontinuité, et la connaissance, marquée de continuité »⁷. Isolons dans ce texte deux idées-force. Primo, apprendre n'est pas connaître. Appliquons à l'enfant : le processus par lequel l'enfant apprend est totalement distinct de celui par lequel il développe ses connaissances. Or c'est précisément ce que méconnaît toute la psychologie de l'enfant contemporaine. Alison Gopnik, par exemple. Elle ne cesse d'identifier les deux processus. Elle ignore purement et simplement le problème de la signification. Secundo, étant donné le caractère — Lévi-Strauss dit relationnel, nous préférons dire, à la suite de Louis Dumont, holiste — de l'univers symbolique, nous voyons qu'apprendre ne relève pas ou pas seulement d'un développement : il s'agit d'entrer dans un univers symbolique, c'est-à-dire d'entrer dans des systèmes de signification cohérents, qui nous précèdent

7 | Lévi-Strauss, préface à Marcel Mauss, Sociologie et anthropologie, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », p. 41

et qui sont organisés en systèmes. D'où précisément toute la difficulté d'y entrer car ils ne se laissent appréhender que globalement. Les enfants, justement, savent bien cela : ils savent qu'il y a à l'extérieur tout un monde de signes oraux, graphiques, arithmétiques, dont ils essayent de percer la cohérence en y situant chacun des éléments qu'ils découvrent peu à peu. Revenons à nos élèves ou étudiants. Comment, à la lumière de ce qui précède, formuler leurs problèmes et leurs difficultés ? Ils sont tout simplement, par l'éducation même qu'ils ont reçue et reçoivent, entièrement acquis au paradigme dominant naturaliste, inductionniste et constructionniste. Rien d'étonnant donc dans l'attitude active de refus ou de résistance que nous avons identifié dans leur comportement. Ils refoulent et refusent toutes les opérations mentales qui ne s'inscrivent pas dans ce cadre. Naturalistes, ils ont désactivé la volonté et l'effort. Inductionnistes, ils ont énormément de mal avec tout ce qui relève de la déduction, toutes les opérations mentales qui vont du tout vers la partie. Constructionnistes, ils veulent construire eux-mêmes leurs savoirs et n'accordent que peu d'attention ou de considération aux savoirs construits par l'histoire avant eux lorsque leurs enseignants s'efforcent de les leur transmettre. S'ils sont incapables de réception c'est parce qu'elle ne peut déboucher selon eux que sur une sorte de singerie sans valeur et sans intérêt réel. Conclusion provisoire donc : en s'amputant ainsi de ce qui représente des dimensions essentielles de l'acte d'apprendre, les opérations spécifiques par lesquelles on accède à un univers symbolique constitué avant soi et toujours irréductiblement extérieur à soi, les étudiants se mettent eux-mêmes en situation d'échec. La cause principale de l'échec scolaire massif nous semble être précisément celle-là : elle tient aux interdits édictés par l'idéologie dominante en matière d'apprendre. Si la perspective historique fait clairement apparaître le point aveugle du paradigme pédagogique en vigueur aujourd'hui, les percées récentes des neurosciences viennent, elles aussi, à la rescousse. Nous pensons surtout ici aux travaux du neuro-

logue Olivier Sabouraud⁸, dont la lecture fut également pour nous une véritable révélation. À côté de la dualité signifiant/signifié dont la découverte a marqué toute la réflexion contemporaine sur le langage, Sabouraud met en évidence une autre dualité liée au fonctionnement cérébral de l'homme. Certes, une partie de l'activité cérébrale des humains s'apparente à celle des animaux (probablement plutôt localisée dans l'hémisphère droit), mais à côté de ce que l'on pourrait nommer le cerveau naturel, il existe chez les humains une sorte de cerveau culturel (plutôt lié à l'hémisphère gauche) qui consiste à faire travailler deux axes l'un sur l'autre, insistons bien *l'un sur l'autre*, c'est-à-dire en dehors de tout traitement des objets perceptifs et sensibles tel que celui qu'effectue l'hémisphère droit, travail relevant donc de l'abstraction et s'effectuant dans une certaine autarcie. Ces deux axes pourraient être rapportés en linguistique aux découvertes respectives de Saussure (le langage met en œuvre une capacité taxinomique opposant des traits différentiels) et de Chomsky (le langage met également en œuvre une capacité générative qui produit des unités signifiantes par inclusion et hiérarchisation des unités phonémiques). Mais, répétons-le, ces deux axes ne peuvent fonctionner qu'en s'appuyant l'un sur l'autre. En privilégiant unilatéralement l'un au détriment de l'autre (la générativité), nous sommes en train de détruire à peu près tout ce qui subsiste de la capacité des humains à réfléchir et donc à inventer un futur habitable.

Martin Dekeyser et Jean-Marie Lacrosse

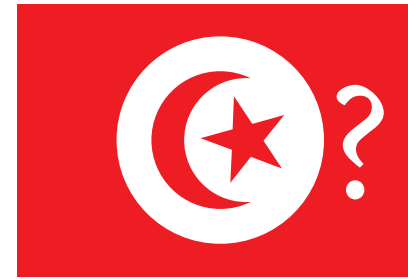
8 | Voir une synthèse de ses travaux dans Le débat n° 140, mai-août 2006, En quête d'une théorie de l'humain, pp. 68-85

Tunisie : du rêve révolutionnaire à la réalité démocratique

Du 3 au 9 octobre dernier, Ré.S.O.-J s'est rendu en Tunisie, afin de prendre le pouls de la situation politique (notamment auprès des jeunes) depuis la révolution de janvier et avant les premières élections démocratiques, en vue de former l'Assemblée constituante. Un blog* a également été créé pour l'occasion et animé durant ces quelques jours sur place. Depuis, les élections ont eu lieu et la victoire en est largement revenue à Ennahda, parti islamiste, au grand dam de beaucoup de démocrates, de femmes, de jeunes, etc.

Nous avons donc voulu poursuivre le dialogue avec trois de nos interlocuteurs, afin qu'il et elles s'expriment sur cette Tunisie nouvelle d'après les élections, par le biais d'entretiens réalisés par mail, dans le courant du mois de novembre.

* À lire et à voir sur : reso-j-tunisie.blogspot.com. Toutes les photos qui illustrent cet article ont été préalablement publiées sur le blog et prises par Alain Detilleux, à Tunis, le 6 octobre 2011.



I

Daniel Soil — Délégué Wallonie-Bruxelles à Tunis.

Ré.S.O.-J : En tant qu'étranger résidant à Tunis, comment avez-vous vécu la révolution récente ?

Daniel Soil : Étranger certes, mais surtout diplomate représentant la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est-à-dire en contact depuis trois ans avec de multiples partenaires culturels, associatifs, scientifiques. Or beaucoup d'entre eux se sont engagés à fond dans cette révolution. Donc c'est la solidarité avec eux qui l'a emporté sur les inévitables inquiétudes d'une telle période.

Ré.S.O.-J : On a beaucoup souligné que les jeunes avaient été à l'origine de la contestation qui a entraîné toute la population dans la révolution, mais comment les jeunes sont-ils généralement perçus en Tunisie, en tant que part significative de la population ?

D. S. : Statistiquement, les jeunes forment une part très importante de la population. Mais leur poids « politique », au sens large du terme, reste assez faible. Les jeunes ont du mal à se faire une place dans une société qui respecte, plus que d'autres, l'âge et l'expérience... La révolution a révélé le désir des jeunes de dire leur mot et d'être écoutés.

Ré.S.O.-J : Où en est actuellement le tissu associatif, qu'il s'agisse du secteur de la jeunesse ou plus largement de la constitution d'une véritable société civile ?

D. S. : Le monde associatif est en plein développement depuis le 14 janvier 2011. Comme s'il fallait rattraper le temps perdu par vingt-trois années de brimades, d'interdictions et de surveillance constante. La perspective de lancer de nouvelles relations internationales de jeunesse fait aussi l'objet de vifs débats. Les associations et réseaux actifs en Wallonie et à Bruxelles doivent nouer les contacts et apporter leur pierre à cette construction passionnante.

Ré.S.O.-J : Les élections pour l'assemblée constituante ont laissé un goût amer à pas mal de gens (notamment laïcs) suite à la large victoire du parti islamiste Ennahda, comment analysez-vous les causes de cette victoire annoncée ?

D. S. : D'abord il ne faut pas être amer ! La tenue des élections est une formidable victoire en soi. Il faut admettre que les résultats ne soient pas conformes à ses propres attentes. Quant aux causes de la victoire d'Ennahda (religieux) et du CPR (laïc), elle me semble résulter de leur détermination dans la lutte anti-Ben Ali. Ils se présentent comme des politiques intègres et c'est cela que les Tunisiens veulent, dans un premier temps.¹

Ré.S.O.-J : Dans le même ordre d'idée, comment expliquer que le vote des Tunisiens de l'étranger ait été parfois jusqu'à 30 % en faveur d'Ennahda ?

D. S. : C'est plus surprenant. Cela relève sans doute de ce fort courant identitaire qui marque les populations d'origine étrangère en Europe. C'est une étape inéluctable, mais ça passera.

Ré.S.O.-J : Pensez-vous que la présence massive des islamistes dans l'assemblée constituante soit de nature à détourner la révolution en cours en Tunisie de ses objectifs laïcs et démocratiques, chèrement acquis (depuis le droit des femmes de 1956, jusqu'à la chute de Ben Ali) ?

D. S. : L'objectif de la révolution n'était pas strictement « laïc ». Les jeunes de Sidi Bouzid voulaient le pain, la justice et la dignité, toutes valeurs bafouées par Ben Ali, qui se prétendait laïc. Il faut que les partis

¹ Suite aux élections, la fonction de Président par intérim a été attribuée à Moncef Marzouki (CPR), celle de l'Assemblée constituante à Mustapha Ben Jaafar (Ettakatol) et la direction du gouvernement à Hamadi Jebali (Ennahda). (NDLR)

progressistes fassent un travail de persuasion en profondeur pour restaurer l’image positive de la laïcité. Par ailleurs, les femmes tunisiennes, y compris celles qui considèrent la religion comme une part importante de leur vie, ne sont pas prêtes à renoncer aux avancées de la période Bourguiba. Toutes veulent aller de l’avant.

II

Anonyme² — Jeune femme de 27 ans (La Marsa) de tendance politique marquée à gauche.

Ré.S.O.-J: Comment interprètes-tu la victoire d’Ennahda aux élections constituentes, après le grand espoir qui était né de la Révolution ?

Anonyme : La victoire d’Ennahda s’explique d’abord historiquement, si on ose dire ; aux yeux d’une majorité ce parti semble être le parti d’opposition le plus visible, mais aussi et surtout, il semble être le souffre-douleur numéro un de l’ancien régime. Si l’on pose la question à ceux qui ont voté pour ce parti, l’idée de la victime qui prend sa revanche sur bourreau est assez récurrente. De même, la question du religieux s’est beaucoup posée pendant la campagne, pour ceux qui ont contribué à cette victoire, le plus urgent c’est de répondre à cette question et donc ils ont opté pour une question d’appartenance identitaire aux dépens d’une constituante. Il faut ajouter aussi qu’il y a un bon nombre de jeunes qui ont boycotté les élections, mais surtout qu’à partir de l’observation de la participation des électeurs, on remarque une bonne proportion de troisième âge, personnes qui, en général, sont assez conservatrices.

Par ailleurs, à partir du moment où Ennahda a eu le feu vert pour « passer à l’acte », on pense que l’explication de cette victoire est évidente. Ce parti, contrairement aux autres, a un réseau sur le terrain dans toute la Tunisie. Ennahda a fait un travail de communication important, malgré l’absence d’affiches publicitaires pendant la campagne électorale. Il suffit de réfléchir au nombre de mosquée (à peu près 5 000) réparties sur tout le territoire tunisien et de faire le compte. Ce, sachant que chaque mosquée est un lieu de communication et que l’on assiste actuellement à la radicalisation des imams :

2| Notre interlocutrice a demandé à garder l’anonymat, après avoir répondu à nos questions.

- www.lesquotidiennes.com/societe/tunisie-pres-de-200-mosquees-seraient-aux-mains-des-islamistes-radicaux
- www.africanmanager.com/articles/136312.html

Ré.S.O.-J: Quelle est la vision des jeunes qui se sont engagés dans la campagne électorale et qu’envisagent-ils de faire après ces élections ?

A. : La vision des jeunes n’est pas unique, il y a ceux qui disent « attendons de voir » ; ceux qui ont vu que ce n’est plus la peine de continuer devant une dictature élue de façon techniquement démocratique et qui abandonnent la marche ; et ceux qui continuent. Pour le moment, il n’y a pas de prise de position claire par rapport à Ennahda parce qu’il n’est pas clair lui-même, mais on peut affirmer que les jeunes tiennent aux principes de la révolution et sont toujours là pour rappeler aux « vieux » ses raisons et ses objectifs.

Donc, au niveau pratique, je ne sais pas réellement ce qu’on envisage. Pour le moment j’ai l’impression qu’on attend la formation du nouveau gouvernement.

Ré.S.O.-J: Dans le même ordre d’idée, comme jeune femme, comment perçois-tu l’avenir de la Tunisie (et notamment des Tunisiennes), avec un parti islamiste au pouvoir ?

Comme jeune femme, je suis assez pessimiste par rapport à l’avenir de la Tunisie, les islamistes quel que soit leur discours ne peuvent jamais être des modérés. Un islamiste est un islamiste et il n’y a pas de place pour la femme dans sa logique de pensée :

- www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml11/fr/features/awi/features/2011/11/18/feature-02

Photos ci-contre >
Haut : Ministère de l’intérieur (à gauche), avenue Bourguiba
Bas : Blindé et barbelés devant le Premier Ministère



■ www.npa2009.org/content/tunisie-menaces-contre-les-droits-des-femmes

Ré.S.O.-J : On a dit que le PDM s’était bien plus préoccupé de fustiger Ennahda durant la campagne électorale, que de prendre contact sur le terrain, avec sa base naturelle, notamment auprès des populations plus pauvres de Tunisie. De là, un échec électoral cuisant et presque «annoncé». Que penses-tu de ça ?

A. : ...³

Ré.S.O.-J : Le parti Doughtourna semble à peu près le seul en Tunisie à faire une analyse dépassionnée du débat en cours (tout en ne dramatisant d’ailleurs pas la présence d’Ennahda dans la constituante, ni son score énorme). Il apparaît d’ailleurs comme le seul parti réellement à «gauche» dans le paysage politique, notamment via la figure emblématique de Gilbert Naccache. Que penses-tu de Doughtourna et de sa ligne politique ?

A. : ...

III

Rahil Methneni, 22 ans (Sousse) — militante bénévole au CPR, durant la campagne électorale.

Ré.S.O.-J : Où étais-tu au moment de la révolution en Tunisie, au mois de janvier, et comment l’as-tu vécue ?

Rahil Methneni : La révolution a été déclenchée le 17 décembre, quand un vendeur ambulant, Mohamed Bouaziz de Sidi Bouzid (centre ouest) s’est immolé par le feu. Tout le peuple, en fait, souffrait de l’injustice et des inégalités, donc la révolution était prévisible et tout le monde a vu s’approcher la fin du régime de Ben Ali. Au mois de Janvier, j’étais à Sousse où je poursuivais mes études. Les événements étaient hors de contrôle,

3| Cinq questions ont été initialement envoyées à cette interlocutrice, dont deux concernaient le PDM (Parti Démocratique et Moderniste) et Doughtourna. Mais, notre interlocutrice n’a pas souhaité y répondre, pour des raisons personnelles.

le peuple était solidaire et d’une seule voix, on a demandé à Ben Ali de «dégager». À ce moment, j’étais fière de nous, Tunisiens, qui enfin luttons pour notre liberté, mais, je ne cache pas que j’étais aussi très touchée par le nombre de martyrs qui tombaient chaque jour.

Ré.S.O.-J : Pourquoi avoir rejoint précisément le CPR (Congrès pour la République), parmi la centaine de partis aujourd’hui présents en Tunisie ?

R. M. : J’ai rejoint le CPR, parmi tout les partis politiques actuellement présents sur la scène politique tunisienne, parce qu’il représente à mes yeux le seul parti politique qui reflète la volonté et les attentes du peuple tunisien. La devise du CPR : «La souveraineté du peuple, la dignité au citoyen, la légitimité de l’État», constitue l’unique échappatoire à la surenchère politique, économique et sécuritaire. Le CPR veut instaurer un État civil, qui rompe avec l’ancien régime et qui appelle à la poursuite judiciaire de toute personne inculpée. Ce, en vue de la construction d’un état reposant sur les piliers de la démocratie.

Ré.S.O.-J : Comment as-tu réagi à la victoire annoncée des islamistes d’Ennahda, aux élections du 23 octobre dernier, notamment au égard au score très élevé qu’ils ont obtenu ?

R. M. : Le vote sanction a joué en faveur d’Ennahda, c’est ce qui explique le score très élevé que ce parti a enregistré. Néanmoins, la réaction que les tunisiens ont manifestée est d’une grande sagesse, car aucune institution ni parti politique n’a manifesté son mécontentement vis-à-vis du résultat des urnes, lui-même.

Photos ci-contre >
Haut : Place du 14 janvier, tout juste rebaptisée
Bas : Espace d’affichage électoral sur le Ministère de la Culture



Ré.S.O.-J : Comment expliques-tu un tel vote massif en faveur des islamistes et comment imagines-tu que la situation puisse évoluer lors des prochaines échéances électorales (législatives, présidentielles, etc.) ?

R. M. : Le résultat des urnes était en quelque sorte prévisible, dans la mesure où les observateurs de la scène politique en Tunisie ont montré la popularité flagrante du parti Ennahda. D’une part le vote sanction a joué un rôle capital dans les élections, mais d’autre part plusieurs infractions ont été enregistrées à l’encontre d’Ennahda, du fait que ce dernier a eu recours à des campagnes de détournement et de dénigrement pour influencer les gens à voter pour lui. Pour la prochaine échéance, on prévoit un jeu prudent de la part du gouvernement de coalition, car la situation est très critique et aucun des partis présents dans le gouvernement ne compte se mouiller pour les autres.

Ré.S.O.-J : Crois-tu que la présence d’Ennahda dans l’assemblée constituante risque de compromettre les acquis des femmes en Tunisie et l’aspiration démocratique que les Tunisiens ont exprimée depuis la Révolution ?

R. M. : Personnellement je ne fais pas confiance à Ennahda s’agissant de la femme et ses acquis. C’est un parti Islamiste et on sait tous que les Islamistes ne croient pas en la liberté des femmes, quelle que soit cette liberté (pensée, comportement, même comportement vestimentaire...) Cela est bien clair dès maintenant puisque l’on entend parler de la polygamie, chose qui touche profondément la dignité des femmes, ou pire encore, les harcèlements dans les rues pour imposer le *hijab*. Ennahda, avec ses quatre-vingts neuf sièges dans la Constituante, risque de compromettre les acquis des femmes, donc l’aspiration démocratique elle-même, car une société où les femmes ne sont pas libres ne peut pas être une société démocratique.

Ré.S.O.-J : Comme jeune femme arabe et Tunisienne laïque, quel sens donnes-tu à la religiosité affichée de jeunes femmes de ton âge (par le port du *hijab*) et comment te perçoivent-elles par ailleurs ?

R. M. : Je suis fermement contre le port du *hijab* car je vois pas de raison de le faire. Je respecte celles qui le portent, car je respecte leur droit à porter ce

qu’elles veulent, et je suis pas la seule à respecter les femmes voilées. Par contre, beaucoup d’entre elles ne respectent pas les femmes non voilées et les prennent pour des femmes indignes de respect, ce qui crée ce conflit entre les deux visions. J’ai moi-même eu beaucoup de problèmes à ce sujet, mais mon dernier mot reste : je porterai jamais le *hijab* même si ça doit me coûter la vie.

Entretiens réalisés par
Alain Detilleux
11.2011

Photos ci-contre >
Haut : « Ce n’est qu’un début... »
Bas : Sticker du PDM, à Tunis



La philosophie, un outil d'émancipation pour tous

Prendre le temps de penser, c'est se rendre plus libres et plus agissants. Ce constat est à la source de l'initiative d'enseignants et chercheurs en philosophie qui, dans le sillage des universités populaires, partagent le désir de promouvoir la pensée et le débat critiques. Prendre le temps de penser, c'est aussi l'exigence que PhiloCité porte au cœur des activités adressées à des publics variés et de tous âges, en diffusant les outils philosophiques susceptibles de donner prise sur le monde. Elle organise quatre type d'activités.

philocité

Les ateliers de philosophie

Ils visent à exercer le jugement critique, l'écoute, l'argumentation et la capacité réflexive. Partant d'un récit, d'une image, d'un événement ou d'une simple question, l'atelier de philosophie réunit les participants autour d'une problématique commune qu'il s'agit d'approfondir et d'éclairer collectivement. Par la construction d'un problème commun, les ateliers entendent favoriser le vivre-ensemble. La discussion philosophique éprouve la force socialisatrice du langage et se voit dynamisée par le plaisir de penser ensemble.

Ils cultivent l'esprit critique. Pour échapper au simple bouillonnement d'idées, la discussion doit conduire chacun à se détacher de ses convictions intuitives et du discours dominant. Un véritable travail de transformation de la pensée peut alors s'effectuer sur la base d'arguments et de contre-arguments.

Ils stimulent la réflexivité. Pour prendre de la distance vis-à-vis de son propre discours, il s'agit d'en identifier les présupposés, les intentions et les enjeux implicites.

Les formations à l'animation

Les formations visent à diffuser largement les instruments utiles à l'encadrement d'une discussion philosophique rigoureuse et inventive. Elles réunissent des philosophes, des professeurs de morale, des instituteurs, des éducateurs, des bibliothécaires, des pédagogues et autres animateurs pour créer une synergie entre eux et susciter des échanges féconds. Les participants expérimentent ainsi les spécificités de la discussion philosophique, ses enjeux et ses embûches. Diverses méthodes d'animation philosophique ont été développées (méthode Lipman, méthode Nelson, maïeutique socratique, etc.) PhiloCité ne s'attache à aucune en particulier mais se nourrit de chacune. Les participants aux formations

sont familiarisés avec ces différentes méthodes par la présence de formateurs spécialisés. Cette diversité permet de comparer les méthodes existantes ainsi que les pratiques des participants qui contribuent ainsi à améliorer les dispositifs d'apprentissage; les formations constituent par-là un lieu privilégié d'enrichissement mutuel des théories et des pratiques et initient une dynamique de réflexion interdisciplinaire et interprofessionnelle autour des pratiques d'enseignement et d'animation.

La recherche

PhiloCité propose un laboratoire de recherche interdisciplinaire qui accompagne les ateliers de philosophie et réfléchit plus largement aux questions politiques et philosophiques autour de l'éducation. Déjà institutionnalisé au Canada, l'exercice de la discussion philosophique reste peu exploré en Communauté française et doit s'accompagner d'une réflexion rigoureuse. PhiloCité entend prendre les pratiques pédagogiques pour objet et accorder une attention particulière à l'art de la recette réussie. Chaque animation faisant l'objet d'un compte rendu, nous disposons d'une base de données permettant une analyse de nos pratiques et offrant un support concret de comparaison et d'évaluation des résultats. Les recherches conduisent à la réalisation de valises pédagogiques et de livres didactiques. Un projet est en cours pour réaliser une collection de philosophie pour et par les enfants.

Cette démarche ne peut faire l'économie d'une recherche de fond sur les questions d'autonomie (comme but de l'éducation) et d'émancipation (comme processus). Comment penser l'articulation entre autonomie et autorité? Quelles sont, dans les diverses formes de pouvoir exercées sur l'enfant, celles qui permettent de le conduire à la liberté intellectuelle? Quelles contradictions peuvent exister entre la volonté de rendre autonome et les dispositifs concrets que l'école met en place à cette fin? Quel est ce contexte de «crises de l'école et de l'autorité» qu'on diagnostique communément aujourd'hui?

Ces questions engagent des disciplines et des professions diverses. Afin de se nourrir de leurs contributions, PhiloCité organise des colloques et des tables rondes qui associent des praticiens et chercheurs d'horizons différents. PhiloCité réalise également des articles et des livres scientifiques en philosophie de l'éducation mais vise également d'autres publics: les enseignants à travers des manuels d'animation philosophique, les enfants par l'entremise de livres philosophiques adaptés et le grand public par des

ouvrages de vulgarisation et par la réalisation d'un film documentaire.

L'expertise critique

À la demande d'individus ou de collectivités, PhiloCité intervient là où les pratiques posent question. Afin d'alimenter et de stimuler la réflexion commune sur les sujets choisis ou les problèmes rencontrés, des interventions occasionnelles ou des collaborations régulières peuvent s'établir de deux façons :

- Par des conférences, des séminaires de réflexion ou des colloques : après avoir effectué des recherches sur la thématique concernée, PhiloCité présente les outils philosophiques adéquats et encadre le débat. Des concepts tels que la neutralité ou le courage permettent par exemple de problématiser des pratiques concrètes – dans les secteurs de l'éducation, du travail social ou du management.
- Par la résolution collective de questions: une association qui élabore une alternative à l'encadrement de la personne handicapée, un atelier d'architecture amené à concevoir un lieu de culte, un personnel soignant confronté quotidiennement au «secret», autant de situations qui nécessitent du recul et de la réflexion. Par son mode d'interrogation spécifique, PhiloCité ne prétend pas donner des solutions mais crée les conditions propices à l'élaboration d'une réponse commune. Ensemble, les enjeux et les valeurs sont examinés, les effets des partis pris sont évalués.

Par ces deux services, PhiloCité entend répondre à une demande croissante dans la société: prendre du recul pour donner du sens à ses actions, problématiser aussi les décalages entre les intentions et les effets. À l'horizon, c'est toujours le même objectif d'émancipation qui nous anime.

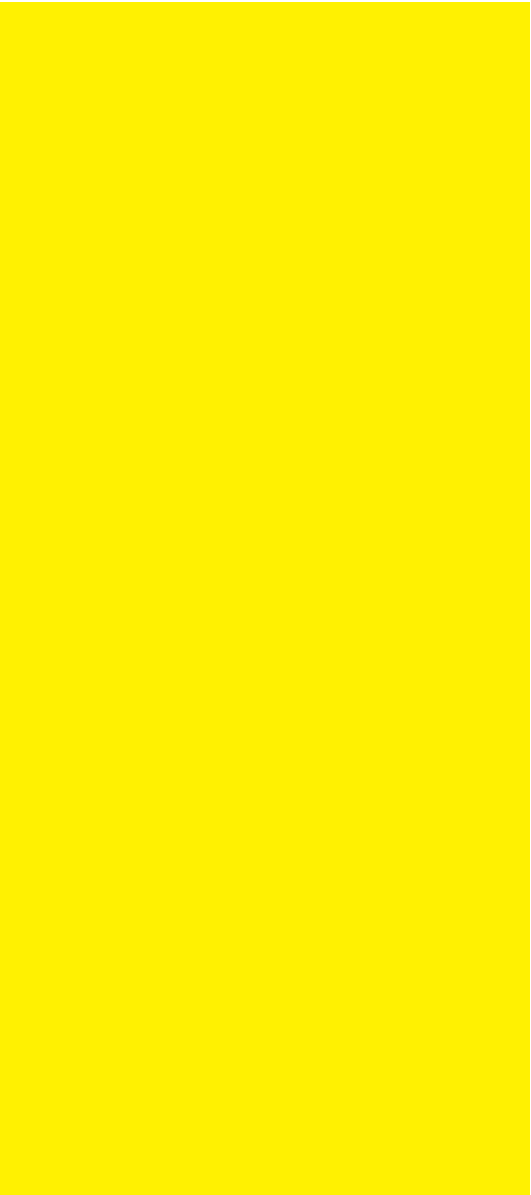
Les enjeux

Ces quatre pôles se nourrissent réciproquement et ont des enjeux analogues.
Des enjeux philosophiques: nos activités visent à développer la dimension pratique de la philosophie, trop souvent ignorée. La philosophie est envisagée avant tout comme un outil de développement d'aptitudes au jugement critique et à la vie communautaire.
Des enjeux épistémologiques: nous visons à rendre poreuses les frontières entre disciplines (philosophie, pédagogie, sociologie, etc.) et professions (éducateurs, enseignants, etc.) en promouvant une collaboration effective autour des questions d'éducation et

d'émancipation.
Des enjeux socio-politiques, enfin : réinscrite dans le tissu social, la pratique de la philosophie peut être un outil d'émancipation permettant à chacun d'éprouver sa propre puissance de penser, sa capacité d'agir en commun et, dès lors, son aptitude à développer une citoyenneté active.

PhiloCité A.S.B.L.

Rue du Laveu 100 — 4000 Liège
Tél. : 0470 12 28 11
philocite@philocite.eu
www.philocite.eu



C'est quoi ?

Le SAS Parenthèse est un lieu d'accueil qui peut te proposer autre chose que d'aller à l'école.



Parenthèse, c'est mettre l'école entre parenthèse pendant un temps. Les lettres SAS signifient Service d'Accrochage Scolaire.

En clair, un SAS cherche à t'aider dans ton parcours scolaire et, plus largement, ton parcours de vie.



www.sas-parenthese.be

88, rue haute 1000 Bruxelles

02/514 93 15 — 0486 /18 88 89

Un jeu éducatif créé par les jeunes animateurs Faucons Rouges



En 2010, les animateurs en formation s'insurgent en découvrant à quel point la situation des travailleurs est intolérable dans de nombreuses régions du globe ! Des millions de personnes travaillent dans des conditions plus que précaires, souvent au péril de leur vie pour un salaire de misère ! Touchés par cette thématique du travail décent, en collaboration avec le CNCD dans un premier temps, puis avec SolSoc et Max Havelaar ensuite, nos jeunes décident d'agir à leur échelle et s'attellent à la création d'un nouvel outil pédagogique destiné à une large diffusion.

Aidés par l'équipe du Bureau Central, ce projet voit le jour ! Le LEZYM'S WORLD est à présent disponible ! Il existe en version plateau, adaptable en grand jeu à postes. Le titre du jeu «LEZYM'S WORLD» a plusieurs sens. Lezym est une région pauvre de Russie où la thématique du travail décent prend tout son sens. Le nom est également l'anagramme formé à partir de la première lettre de chaque prénom des jeunes Faucons Rouges ayant participé activement à l'élaboration de celui-ci.

Enfin, il suffit de prononcer «LEZYM'S WORLD» pour que celui-ci nous fasse penser au célèbre jeu vidéo, simulateur de vie réelle où le joueur incarne un personnage à travers lequel il va mener une vie sociale, affective et professionnelle. Le LEZYM est la monnaie factice du jeu.

Un outil pédagogique percutant !

Abasourdis par leurs découvertes, les initiateurs du LEZYM'S WORLD ont souhaité créer un outil susceptible d'informer mais aussi de réveiller les consciences par rapport aux conditions de travail déplorables des travailleurs, partout dans le monde !

En ciblant les adultes de demain (les jeunes à partir de 12 ans), le jeu vise à initier l'action et l'engagement citoyen pour lutter contre l'exploitation outrancière du capital humain.

Il se compose de deux éléments : le jeu lui-même et un cahier pédagogique indispensable destiné à apaiser les participants après la phase de jeu mais également conçu pour aller plus loin dans la réflexion. La phase de jeu place volontairement le joueur dans une situation d'échec et de frustration, il y est malmené, confronté à des choix difficiles qui le conduisent souvent à l'échec. Au fil des tours de jeu, les familles voient leurs réserves de nourriture diminuer, leur efficacité au travail ralentir, leurs conditions précaires se détériorer inexorablement. En employant cette méthode active, la prise de conscience est immédiate et dérangeante pour le jeune qui a l'habitude de jouer pour gagner.

Le principe du jeu

Les participants sont répartis en équipes qui représenteront des familles de travailleurs. Leur but est de se présenter dans les quatre manufactures différentes afin d'obtenir un travail : les usines de coton, de briques, de couture et de fabrication de semelles sont les seuls endroits où les participants peuvent espérer gagner un peu d'argent pour subvenir à leurs besoins puis, acheter un toit.

La condition de ces travailleurs se veut difficile et injuste. Les contremaîtres sont très exigeants, désagréables, le matériel de travail n'est pas suffisant, les consignes sont données dans des langues étrangères et le destin frappe parfois de manière aléatoire condamnant tantôt un frère à la cécité, tantôt une mère à s'arrêter à la suite d'un accident de travail. Les soins médicaux sont très coûteux, les tenues de travail ont un prix exorbitant et il faut maintenir le niveau des jauges alimentaires afin de préserver ses forces pour travailler au tour suivant.

L'un des concepteurs du jeu nous explique :

«Nous avons opté pour des symboles forts afin que les choses soient visuelles : la monnaie du jeu, les Lezyms, prend la forme de jetons ; de cette manière, la différence entre ce que gagnent les patrons des usines et ce que gagnent les familles saute aux yeux ! Les maisons sont symbolisées par des périmètres de corde dans lesquels les familles doivent tenir. À la fin du jeu, on voit des contremaîtres couchés dans un immense périmètre alors que des familles de 6, 7, 8 personnes se serrent ou se portent les uns les autres pour tenir dans un mètre carré !»

Quelques témoignages :

«Au début, tout le monde rigolait mais petit à petit l’ambiance est devenue pesante. On se dépêchait pour produire un maximum et on ne gagnait même pas assez d’argent pour acheter à boire et à manger pour tout le monde! Dire que des gens vivent comme ça... ça fait réfléchir!»

«J’étais contremaître d’une usine, c’était horrible! J’avais la pression et pour faire produire les ouvriers, je devais être méchant sinon ils ne foutaient rien! Il y avait une grande différence entre eux et moi et j’étais mal à l’aise d’être un privilégié alors qu’eux n’avaient rien! C’est vraiment un jeu qui secoue!»

«Je savais que des gens étaient exploités dans leur travail mais je pensais que c’était loin d’ici, genre en Inde, en Chine. Le LEZYM’S WORLD m’a appris que ça existait ici aussi, en Belgique! Quand on joue, on se demande un peu ce qui nous arrive et on ressent des trucs pas très positifs. Puis, après quand on discute, on se rend compte que c’est réel pour certains, ces conditions! C’est inhumain!»

«Franchement, je crois qu’à partir de maintenant, je vais faire gaffe, quand j’achète un truc et regarder d’où ça vient! Je connaissais un peu le commerce équitable mais je savais pas trop ce que c’était. Grâce à cette animation, je sais que c’est un moyen de lutter contre l’exploitation des gens quand ils bossent juste pour nourrir leur famille! Ouais, je vais faire plus attention!»

Le LEZYM’S WORLD est disponible au Bureau Central des Faucons Rouges au prix de 25 € (boîte de jeu + cahier pédagogique). Des séances d’initiation à cet outil seront organisées dans le courant de l’année 2012 à l’attention des animateurs, des professeurs, des éducateurs qui souhaitent découvrir le jeu et l’exploiter avec leur public.



Filles et garçons en construction : l'importance du livre



On ne naît pas femme ou homme, on le devient !

L'identité sexuelle des filles et des garçons n'est pas innée, elle se construit. « C'est un processus à la fois cognitif, affectif et expressif. Le petit humain assimile dès sa naissance les systèmes de règles, de valeurs, de signes qui lui permettent de communiquer avec ses semblables, de s'identifier ou de se différencier, de marquer son appartenance à des groupes ou d'en rejeter d'autres. »¹

Pour le célèbre pédagogue Piaget, c'est lors du processus de socialisation qu'il définit comme le « processus par lequel un individu devient une créature de la société »², que l'enfant apprend à se comporter et à intérioriser les caractéristiques que la société dans laquelle il vit attribue aux filles et aux garçons. Il s'y conforme parce qu'il a besoin de l'approbation des adultes, d'appartenir à un groupe qui lui ressemble et de se définir en ressemblance et en opposition aux autres.

Par-dessus tout, l'enfant a besoin de se sentir reconnu et aimé. C'est pourquoi il se conforme à ce qu'on attend de lui. « Le désir de l'homme est le désir du désir de l'autre », disait Lacan. Cela veut dire tout simplement que nous avons besoin d'exister pour quelqu'un, d'être désirés, que quelqu'un ait un projet pour nous, un désir de nous. Nijinski lançait ce cri dans ses mémoires : « Je suis Nijinski, celui qui meurt s'il n'est pas aimé ! » Là, réside toute la bonne volonté des enfants — et des adultes — à se conformer à ce qu'on attend d'eux.

1 | www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=44&limit=1&limitstart=0
 2 | Chafetz 1978 : www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=76

D'un point de vue cognitif, si certaines expériences d'imagerie médicale et de performance ont pu montrer une différence entre les garçons et les filles, cela ne prouve en rien que le cerveau ait un sexe inné, que les différences entre les hommes et les femmes soient « naturelles » et non « culturelles ». En réalité, le cerveau est souple et se construit en fonction des sollicitations qui lui sont faites. Ainsi par exemple, la zone cérébrale liée à la main gauche des violonistes, altistes, violoncellistes et contrebassistes — tous ces musiciens qui font vibrer leur instrument et doivent en régler la justesse grâce à leur main gauche — est étonnamment développée dans le cerveau de personnes pourtant droitières. Cet exemple prouve bien que le cerveau est plastique. Il se développe selon les apprentissages qui sont faits et n'est pas — comme on voudrait nous le faire croire — le résultat de facultés innées qui justifieraient que le cerveau des femmes et celui des hommes seraient différents « de nature »³.

De multiples expériences ont montré que dès le plus jeune âge, les petites filles et les petits garçons sont traités différemment et ce en fonction des stéréotypes liés au genre. Par exemple, les adultes réagissent positivement à des manifestations de colère de la part des petits garçons mais les trouvent insupportables de la part des petites filles. On s'inquiète plus facilement si les petites filles réclament « trop » souvent un biberon et on aura tendance à ne pas leur répondre positivement. Les exemples peuvent être multipliés à l'infini. Tout au long de l'enfance ou de notre vie adulte, nous rencontrons des images qui définissent le genre.

Si les livres pour enfants se plaisent actuellement à montrer des images plus originales, il suffit de faire l'exercice de relever les verbes attribués aux filles ou aux garçons pour comprendre que la vision stéréotypée des garçons et des filles n'appartient pas au passé : les verbes d'action sont pour les garçons, les verbes passifs pour les filles. Les garçons marchent, les filles se promènent, les garçons cultivent, les filles cueillent des fleurettes, les filles pleurent, ont peur...

Il ne sert à rien de vouloir imposer une censure. Qui mettrait Tintin au pilori, lui qui ne connaît que la Castafiore et des concierges en pleurs ? Qui enfermerait Gargamel dans des oubliettes, lui qui créa

3 | GRAY J., *Les hommes viennent de Mars, les femmes de Vénus*, J'ai Lu, 1992

une Schtroumpfette pour semer la zizanie chez les Schtroumpfs ?⁴

Petit à petit les hommes, mais surtout les femmes, changent, heureusement ! C’est là que peut résider un point d’appui pour que les images évoluent. On ressort actuellement de l’ombre des artistes féminines comme Séraphine De Senlis, Berthe Morisot en peinture, Mélanie Bonis en musique. Enfin ! C’est un enrichissement tant pour les femmes que pour les hommes, un apport de « l’autre moitié du ciel » qui réjouit les sens et les appétits esthétiques. Cela ne pourrait que s’amplifier.

Il faut procurer aux enfants des œuvres plus équilibrées qui sont d’autant plus riches et qui éduqueront leur goût. C’est là le point d’appui d’une éducation qui fera d’eux des êtres riches et souples.

Histoires de garçons, histoires de filles...

Raconte-moi une histoire ! Les jeunes enfants apprécient énormément un moment de lecture complice avec un adulte. L’histoire préférée est parfois même demandée tous les soirs. À l’heure du tout numérique, le livre reste donc un média particulier pour les petits, un support aux rêves, aux jeux mais aussi à la discussion...

Par le biais du livre, lors de ces moments privilégiés de partage avec l’adulte, l’enfant découvre avec amusement le monde dans lequel il va grandir, ce qui est bien ou mal, voire les comportements à adopter dans certaines situations.

Les enfants enregistrent très jeunes ce qu’ils doivent aimer ou faire pour être un garçon ou une fille. L’identité sexuelle est d’ailleurs la première forme de catégorisation sociale intégrée par les enfants⁵. Elle se développe en plusieurs phases entre 3 et 8 ans. Le statut particulier du livre fait donc de lui un acteur important de cette construction identitaire.

Quelle est l’image des filles et des garçons véhiculée par les livres pour enfants ? Et sommes-nous toujours d’accord avec ces images ?

4 | « Un brin de coquetterie, une solide couche de parti-pris, trois larmes de crocodile, une cervelle de linotte, de la poudre de langue de vipère, un carat de rouerie, une poignée de colère, un doigt de tissu de mensonge, cousu de fil blanc, bien sûr, un boisseau de gourmandise, un quarteron de mauvaise foi, un dé d’inconscience, un trait d’orgueil, une pointe d’envie, un zeste de sensiblerie, une part de sottise et une part de ruse, beaucoup d’esprit volatil et beaucoup d’obstination, une chandelle brûlée par les deux bouts. » (Extrait de l’album : « La Schtroumpfette »)

5 | Zaidman C., *La mixité à l’école primaire*, l’Harmattan, 1996

On constate trop souvent un décalage entre la société actuelle et celle montrée dans les livres pour enfants. Où sont les femmes pompiers, les papas attentionnés, les familles recomposées, les garçons qui aiment cuisiner, les filles qui se rêvent astronaute ?

Les images habituelles ne présentent qu’une partie de la réalité et leurs répétitions peuvent faire penser que les choses doivent être comme ça ou qu’elles sont une sorte d’idéal à atteindre. Une pression qui peut influencer les choix, faire perdre confiance en soi, entraîner des moqueries envers ceux qui font des choix différents et des difficultés au niveau des relations filles-garçons.

Ouvrons les horizons...

Rappeler les choix possibles en discutant autour d’un livre ou en proposant des histoires différentes permet de décroiser les rôles et d’augmenter les possibilités de choix.

Il a été montré que féminiser un nom de métier lors de la lecture d’une histoire augmente la confiance des filles à choisir cette voie⁶. L’impact sur leurs possibilités d’avenir est donc bien réel. Pourquoi n’en serait-il pas de même pour les garçons ?

Il existe des livres de qualité attentifs à ouvrir les horizons des filles et des garçons. Mais nos bibliothèques en contiennent plein d’autres qui ne sont certainement pas mauvais. Ils offrent même un support idéal pour éveiller de façon ludique l’esprit critique de l’enfant. Si ces livres ne correspondent pas toujours au vécu de l’enfant ou à la vision du monde que l’on souhaite partager avec lui, il existe des pistes de jeux et de discussions pour ouvrir ses horizons.

Dans tous les cas, il sera important d’être attentif à certains sujets, récurrents dans les livres pour enfants, qui touchent aux rôles attribués aux filles et aux garçons.

- La famille et le partage des tâches : proposer à l’enfant de comparer la famille

6 | Epiphane D. (2007). *My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants*, Travail, genre et sociétés, n°18, pp. 65-82, novembre 2007

du héros ou de l’héroïne à la sienne ou à celle de ses amis ; lui expliquer ensuite qu’il existe plein de familles différentes et que chaque famille peut choisir de se répartir les tâches ménagères comme elle le souhaite.

- Jeux : lui demander s’il aime les jeux du héros ou de l’héroïne et quels sont ses jeux préférés ; attirer son attention sur le fait que les filles et les garçons peuvent choisir les mêmes jouets et qu’il est important de respecter les choix de chacun(e).
- Animaux : jouer à deviner avec l’enfant le sexe des animaux non habillés de ses livres ; lui expliquer que même si dans les histoires la plupart des animaux semblent masculins, il existe des mâles et des femelles dans presque toutes les espèces animales.
- Métiers : discuter avec l’enfant des qualités et des compétences qu’il faut pour exercer le métier du héros ou de l’héroïne de son livre, peu importe que l’on soit fille ou garçon.
- Histoire d’une autre époque : demander à l’enfant comment il aurait réagi à la place du héros ou de l’héroïne avec les moyens d’aujourd’hui ; lui expliquer comment les choses se passaient à l’époque



où a été écrit le livre. Même si le livre est actuel, vous pouvez valoriser les qualités de l’enfant en lui proposant de trouver d’autres moyens de résoudre les problèmes.

L’idée est bien de créer un dialogue ludique autour du livre afin de reconnecter les représentations littéraires et les expériences réelles de l’enfant⁷. Cette réflexion a présidé à la création d’une exposition : « Rose ou bleu, seulement si je veux ! » développée dans le cadre de l’opération « Des livres pour ouvrir les horizons des filles et des garçons ».

Rose ou bleu, seulement si je veux !

L’exposition « Rose ou bleu, seulement si je veux ! » invite les enfants de 3-8 ans à découvrir des livres issus de la sélection « Ce genre que tu te donnes » à travers un parcours ludique et interactif.

Ils auront la mission de rendre la diversité à un monde rendu uniforme par la machine infernale d’un

7 | « Les récits, qui mettent en scène des personnages, des situations, véhiculent des représentations, qui peuvent être intégrées par les jeunes spectateurs ou lecteurs, en référence à leurs expériences, à leur vécu antérieur. Mais l’enfant se trouve aussi confronté à des aspects nouveaux de l’existence, il peut être amené à élargir et à réajuster ses conceptions et ses représentations, sans passer par des expériences personnelles et par des pratiques réelles » Extrait de Chombart de Lauwe M.-J., Bellan C., *Enfants de l’image*, Payot, Paris, 1979

roi bleu et d'une reine rose. Les enfants participeront à l'histoire en expérimentant des jeux et des lectures ouvrant de nouvelles possibilités sur les thèmes de la famille, des jouets, des animaux, des qualités et des métiers.

Les adultes plongeront également dans l'univers de la littérature jeunesse en la découvrant sous un angle particulier: Comment y parle-t-on des filles et des garçons? Quelle image se font les enfants de ce qu'ils doivent être en lisant ces histoires?

Un espace commun permettra également de confronter les représentations des adultes avec celles des enfants. Des échanges et des réflexions qui peuvent s'avérer intéressants dans la construction de leur identité de fille ou de garçon.

Liliane Leroy
Psychologue – Chargée d'étude pour les Femmes Prévoyantes Socialistes

Evelyne Pinchemail
Chargée de projet pour Latitude Junior

Pour plus d'informations...

Vous disposez d'un espace de minimum 30 m² dans une bibliothèque, un centre culturel ou dans une structure adaptée? La location de l'exposition itinérante « Rose ou bleu, seulement si je veux! » est gratuite.

Contact: Karine De Blonde.
Karine.DeBlonde@mutsoc.be
02 515 04 02



Services



Oxyjeunes
grand'place 25 — 6240 Farciennes

T. 071 38 84 00 — F. 071 39 83 00
M. info@oxyjeunes.be
W. www.oxyjeunes.be



Latitude Junior
place Saint-Jean — 1-2 — 1000 Bruxelles

T. 02 515 04 02 — F. 02 512 27 62
M. latitude.junior@mutsoc.be
W. www.juniorville.be



Latitude Jeunes
rue Saint-Jean 32-38 — 1000 Bruxelles

T. 02 515 04 02 — F. 02 512 27 62
M. latitude.jeunes@mutsoc.be
W. www.ifeelgood.be



Contact J
bd de l'Empereur 25 — 1000 Bruxelles

T. 02 511 96 84 — F. 02 502 60 36
M. contactj@contactj.be
W. www.contactj.be

Fédérations de Centres de jeunes



CIDJ
rue Saint Ghislain 29 — 1000 Bruxelles

T. 02 219 54 12 — F. 02 219 54 13
M. cidj@cidj.be
W. www.cidj.be



For'J Siège social Rue le Lorrain 104 1080 BRUXELLES	Siège d'activités Route de Mons 80 6030 CHARLEROI	M. info@forj.be W. www.forj.be
T. 02 649 03 22 F. 02 647 87 42	T. 071 53 91 53 F. 071 53 91 54	

Mouvements



MJS — Mouvement des Jeunes Socialistes
rue de la Croix de Fer 16 — 1000 Bruxelles

T. + F. 02 512 12 18
M. secretariat@mjs.be
W. www.mjs.be



Jeunes FG TB
rue Haute 42 — 1000 Bruxelles

T. 02 506 83 10 — F. 02 502 73 92
M. jeunes@jeunes-fgtb.be
W. www.jeunes-fgtb.be



Faucons rouges
rue Entre-deux-portes 7 — 4500 Huy

T. 085 41 24 29 — F. 085 41 29 36
M. info@fauconsrouges.be
W. www.fauconsrouges.be



Tels Quels Jeunes
rue Marché au Charbon 81 — 1000 Bruxelles

T. 02 512 45 87 — F. 02 511 31 48
M. jeunes@telsquels.be
W. www.telsquels.be

Autres



Philocité
rue de Laveu 100 — 4000 Liège

T. 0478 719 099 — 0470 122 811
M. philocite@philocite.eu — gaelle.jeanmart@philocite.eu
W. www.philocite.eu



Excepté Jeunes Siège social rue A. Nelis 158 5001 Belgrade	Siège d'exploitation rue Haut Baty 59 5060 Sambreville
T. 071 71 19 35	M. excepte.jeunes@swing.be W. www.exceptejeunes.be



FCHWB — Ferme des Castors
rue du Faubourg 16-18 — 6250 AISEAU

T. 071 76 03 22 — 071 74 04 75 — F. 071 76 19 26
M. info@castor.be
w. www.castor.be

L'AGRICULTURE FAMILIALE PEUT-ELLE NOURRIR LA PLANÈTE ?

Plus d'un milliard d'êtres humains sous-alimentés vivent dans les zones rurales. Paradoxalement, ce sont, pour la majeure partie, des producteurs et productrices de nourriture qui souffrent de la faim. Comment 11 millions de personnes, en majorité des paysans, sont-elles devenues incapables de se nourrir ?

Comment les responsables au pouvoir dans ces pays et les États extérieurs, qui injectent des fonds dans des programmes d'aide alimentaire et de développement peuvent-ils à ce point échouer par rapport à ce besoin primaire et vital, promu au statut de droit par l'ONU, qu'est l'alimentation ?



POLITIQUE
revue de débats

n°HS18, décembre 2011 (4€)

Un numéro réalisé par
Solidarité socialiste
en collaboration
avec *InfoSud-Belgique*.

Commande :
diffusion@politique.eu.org
ou 02/538.69.96