

# éduquer

tribune laïque n° 169 avril 2022

Publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl



## DOSSIER

L'économie sociale, c'est quoi?

### actualité

Scolarisation des jeunes ukrainien-nes

### pédagogie

Alice Miller et la pédagogie noire

# Sommaire

## Focus

**Les coups de cœur de la Ligue** p 4

## Coup de crayon sur l'actu

**De plus en plus de jeunes ont recours à la chirurgie esthétique** p 6

## Actualité

**Scolarisation des jeunes ukrainien-nés: l'école peut-elle être un espace de résilience?** p 7

## Dossier L'ÉCONOMIE SOCIALE, C'EST QUOI?

**Deux siècles d'économie sociale en Belgique: quels enseignements?** p 14

**Visibilité, reconnaissance et place des femmes dans l'ESS: un débat toujours actuel** p 19

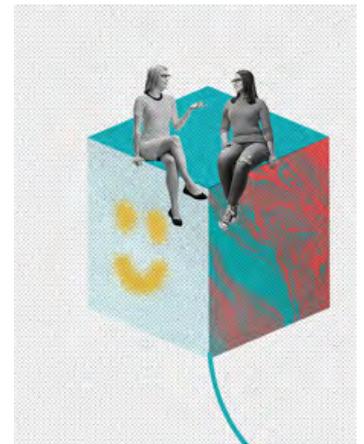
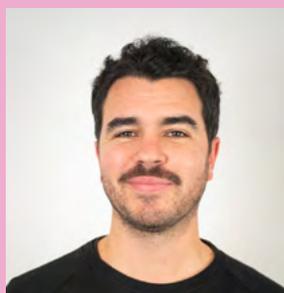
**L'économie sociale et solidaire en pratique** p 22  
**Gouverner ensemble** p 24

## Pédagogie

**Alice Miller et la pédagogie noire** p 27

## Couverture

**Jean Forest** est un artiste bruxellois pluridisciplinaire: il est réalisateur, animateur, graphiste, illustrateur. Il est auteur de films ([jeanforest.net](http://jeanforest.net)) et fondateur du studio forest ([studioforest.be](http://studioforest.be)).  
<https://jeanforest.net/>



## éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2  
1000 Bruxelles

Éditeur responsable  
Roland Perceval

Direction  
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue  
Juliette Bossé

Mise en page  
Éric Vandenhede

Réalisation  
mmteam sprl

Ont également collaboré  
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck  
Marie Versele  
Flora Mercié  
Marian de Foy  
Quentin Mortier  
Magalie Saussey  
Clémentine Delahaut  
Juliette Bossé  
Elisabeth Holleville

# Nous sommes heureux·ses de vous présenter notre nouveau Cahier des formations printemps-été 2022



Vous désirez acquérir de nouvelles compétences, vous souhaitez renforcer vos talents relationnels et développer votre capacité d'action collective ou de travail en équipe, vous outiller pour contribuer à la vie associative?

Nos formations sont faites pour vous accompagner dans votre développement personnel!

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente organise toute l'année des formations en ligne, en présentiel, de courte ou longue durée dans le management associatif, la communication, l'animation socioculturelle, le bien-être et le développement personnel pour les acteurs et actrices du non marchand ainsi que des stages résidentiels d'été.

**Stages résidentiels**

**Formations en ligne**

**Formations de longue durée**

**Management associatif**

**Travailler dans le non marchand**

**Communication**

**Animation socioculturelle et formation**

**Aide et interculture**

**Bien-être et développement personnel**

Retrouvez notre équipe de formatrices et formateurs ainsi que notre programme de formations sur:

**[www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)**

### Bruits et souffrances de guerre

Bruits et souffrances de guerre occupent les médias depuis ce 24 février où la Russie de Poutine a envahi l'Ukraine. Ils suscitent en nous un mélange de colère, d'effroi, de compassion, d'élan de solidarité, mais aussi, d'incompréhension.

Car il ne suffit pas d'expliquer les conditions et les raisons d'un conflit ou d'observer la succession tragique des événements pour en comprendre la signification.

La guerre de l'information à laquelle se livrent les belligérants ne simplifie pas la tâche et l'opacité des intentions qui motivent les faits de guerre augmente la difficulté d'identifier le sens des événements et leurs possibles développements futurs.

Sommes-nous à la veille d'un embrasement général? Quelle sera l'ampleur du désastre humanitaire? Quelles seront les conséquences environnementales, économiques, politiques et militaires? Le conflit pourrait-il conduire, à terme, à l'écroulement de la Russie ou à des transformations majeures au niveau européen?

L'histoire n'est pas écrite et nul ne pourrait répondre à ces interrogations. Mais il n'est également personne qui ne s'interroge.

Les jeunes, en particulier, sont confrontés à cette absence de réponse et l'incertitude pèse d'autant plus sur leur conscience qu'elle a partie liée avec le monde futur dans lequel ils/elles auront à construire leur vie. Et peut-on construire vraiment sur un champ de ruines, alors que déjà, la crise sanitaire et la catastrophe environnementale rendent précaire tout pronostic vital?

Dans cette incertitude qui règne, l'école a son rôle à jouer. D'abord pour informer. Ensuite pour montrer les enjeux et la complexité du réel. Mais plus encore peut-être, l'école a-t-elle à cultiver cet art de vivre qui consiste à penser librement et sans partis pris quand les événements ébranlent toutes nos certitudes. Car il résulte de cette liberté intérieure une volonté dont le courage des populations ukrainiennes témoigne et qu'aucun diktat jamais ne peut briser.

Patrick Hullebroeck, directeur

### Le saviez-vous?

#### Qu'est-ce que l'effet Pygmalion?

L'effet Pygmalion (ou l'effet Rosenthal & Jacobson) est une prophétie autoréalisatrice (le fait de croire en quelque chose augmente les possibilités qu'elle se réalise) qui permet d'augmenter les performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement. Dès lors, le jugement porté par une personne, ou par soi-même, influence et conditionne notre comportement et le simple fait de croire en nos capacités permettrait d'améliorer nos chances d'atteindre nos objectifs. Outre le fait d'améliorer les chances de réussite, l'effet Pygmalion générerait également chez les individus une amélioration de la confiance en soi, une réduction de l'anxiété, une amélioration de l'humeur, une plus grande implication personnelle, une vision positive des choses... L'effet Pygmalion a donc tout son intérêt dans la pédagogie, tant il peut favoriser la réussite scolaire des élèves. L'effet Pygmalion est principalement étudié dans le cadre des effets positifs. L'effet inverse est appelé «*effet Golem*» (dans la mythologie juive, un Golem est un être, un embryon inachevé, incapable de parole, malléable à souhait et dépourvu de libre-arbitre) qui se traduit par l'idée que des attentes peu élevées sur un individu génèreraient des performances moindres et des objectifs moins élevés. Pour la petite histoire, le nom «*d'effet Pygmalion*» est emprunté à la légende grecque de Pygmalion, ce sculpteur chypriote qui désavoua le sexe et vécut en célibataire en réaction à l'omniprésence des Propétides (des prostituées et/ou sorcières) dans la cité. Un jour, il sculpta une statue de femme d'une telle beauté qu'il en tomba amoureux. De retour chez lui après une fête dédiée à Aphrodite (déesse grecque de l'Amour), il embrassa sa statue qui, sous ses yeux, prit vie et se transforma en femme (Galathée) grâce à l'intervention divine d'Aphrodite, touchée par cette passion.



### Jeunesse

#### «*Regarde par la fenêtre*» de Katerina Gorelik

«*Quelle jolie maison avec un jardin! Et quelle adorable vieille dame à la fenêtre. Oh, plutôt une affreuse sorcière qui concocte des potions pour transformer ses invités en souris et cafards!*» Une fenêtre! Il est bien tentant de l'ouvrir! Une porte, on l'ouvre? Que va-t-on trouver derrière? Sorcière, loup, dragon, souris... tous nos monstres préférés sont là! Mais attention, les apparences sont parfois trompeuses!

«*Regarde par la fenêtre*» est un album jeunesse qui s'amuse à jouer avec les peurs des petits (et des grands) enfants pour déjouer les pièges des apparences et des préjugés. Ainsi, au fil des pages, grâce à des fenêtres et découpes, l'autrice Katarina Gorelik détourne les idées reçues en transformant les créatures les plus effrayantes en gentils personnages et inversement. Entre la gentille vieille dame qui devient une vilaine sorcière à la page suivante, et des squelettes qui deviennent tout simplement la maison du Docteur Souris, l'effet de surprise et la réflexion sont là. Le message est clair et efficace: méfions-nous des apparences car derrière les façades, on se trompe bien souvent!



### Citation

«*Dans la vie on a toujours le choix: aimer ou détester, assumer ou fuir, avouer ou mentir, être soi-même ou faire semblant*»

Nelson Mandela

## Ressources

### Lirtuel

Lirtuel est la plateforme de prêts de livres numériques des bibliothèques publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Entièrement gratuit pour tou-ttes les usager-es des bibliothèques publiques du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Lirtuel propose un catalogue de +/- 8000 titres, principalement des nouveautés en fiction (y compris des BD et des livres en anglais) et documentaires. Le catalogue est alimenté chaque semaine.

Plus d'infos: [www.lirtuel.be](http://www.lirtuel.be)

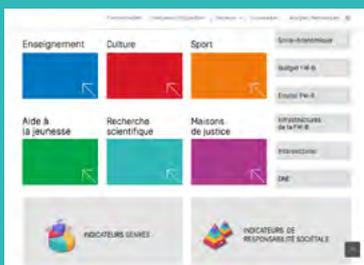


## Internet

### Statistiques.cfwb.be

Le site internet des statistiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles vous offre la possibilité de consulter des tableaux et des graphiques dynamiques sur des statistiques concernant l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur, la promotion sociale, l'enseignement artistique à horaire réduit, l'e-learning ou encore sur les personnels de l'enseignement. Une ressource utile!

Plus d'infos: <https://statistiques.cfwb.be/>



## Ressources

### Les chiffres clés 2021 de la FW-B

Combien d'élèves fréquentent l'école? Combien d'enseignant-es y a-t-il en Fédération Wallonie-Bruxelles? Quel est le budget de l'enseignement? «Les chiffres clés de 2021 en Fédération Wallonie-Bruxelles» est le document qui vous permettra de connaître tous les chiffres liés à l'enseignement. Le document présente différents indicateurs

concernant la population, le budget, les infrastructures et l'emploi en FW-B et différents chiffres liés aux compétences de la FW-B: l'enfance, l'enseignement, la culture, le sport, l'aide à la jeunesse, la recherche scientifique et les maisons de justice. . .

Consultez le document «Les chiffres clés 2021 de la FW-B» via le lien: <https://statistiques.cfwb.be/pages-annexes/les-chiffres-cles-de-la-fw-b/>



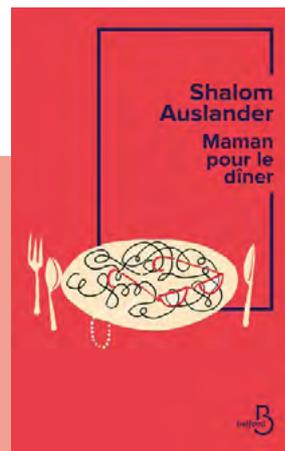
## Littérature

### «Maman pour le dîner» de Shalom Auslander

«Les mères ont un goût infect. Elles sont débectantes de la tête aux pieds. [...] Grillées, sous vide, déshydratées, séchées, aucun traitement n'y changera quoi que ce soit. Même l'odeur est pestilentielle, jetez une mère sur la grille d'un barbecue et vous aurez l'impression que quelqu'un brûle des pneus, ce qui, pour peu qu'on l'accompagne d'un soupçon d'aïoli, serait sans doute meilleur.»

Septième Seltzer, jeune éditeur trentenaire mène une existence paisible à New York avec sa femme et sa fille. Son quotidien sera vite ébranlé par l'annonce du décès de sa mère. Ce ne sera pas le chagrin qui le terrassera, sa mère était un être infect, aussi cruelle que manipulatrice, l'affront se situe ailleurs: appartenant à la communauté cannibale des États-Unis (les can-am), Septième et l'ensemble de sa fratrie doivent respecter une coutume ancestrale: manger le corps de leur mère au cours d'un repas de fête nommé «l'assimilation». Refusant de se plier à cette tradition, Septième sera vite rattrapé par son histoire, sa communauté et son héritage culturel.

Sous ses airs d'épopée gore, cynique et loufoque, Shalom Auslander nous livre en filigrane une réflexion philosophico-politique sur le monde contemporain: la communauté can-am, ostracisée, empêchée de pratiquer ses coutumes, fondements de sa culture et de son identité, est déchirée entre le poids des dogmes religieux hérités de génération en génération et l'assimilation «nécessaire» à l'intégration. Entre revendication des origines, quête identitaire et besoin d'intégration, la réflexion sur les migrations y est forte et prenante. À lire!



## BD

### «U4» de Pierre-Paul Renders et Denis Lapière

«Je m'appelle Jules. Ce rendez-vous, j'y vais parce que j'y crois.»

Jules vit reclus dans son appartement à Paris depuis l'explosion du virus U4 qui a exterminé la totalité de la population mondiale à l'exception des adolescent-es. C'est un paysage de désolation que Jules découvre en sortant de chez lui. La ville est devenue une zone de non-droit où les gangs sèment la terreur. Il devra pourtant apprendre à survivre dans cette apocalypse. Pour y parvenir, il se mettra dans la peau du guerrier qu'il incarnait dans son jeu en ligne préféré «Warriors of Time» (WOT), jusqu'au jour du rendez-vous avec Khronos, le maître du jeu, le 24 décembre. Et si Jules parvenait à remonter le temps et éviter la pandémie? Adaptée de la série de romans du même nom (signés par Trébor, Grevet, Hinckel et Villemot), la série de BD «U4» met en scène des ados survivants au chaos, dans un univers post-apocalyptique et dystopique, cher à la science-fiction.

La série «U4» se compose de 4 albums (Jules, Koridwen, Yannick et Stéphane), tels 4 pièces d'un seul puzzle permettant de comprendre l'intégralité de l'intrigue et d'accéder au dénouement de l'histoire. Vous pouvez lire aléatoirement ces 4 BD pour alors accéder au dénouement «Khronos». À partir de 14 ans.



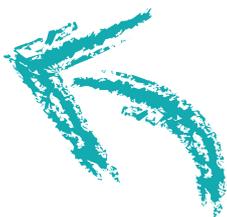


De plus en plus  
de jeunes ont recours  
à la **CHIRURGIE**  
**ESTHÉTIQUE**

# Scolarisation des jeunes ukrainien·nes

## L'école peut-elle être un espace de résilience?

Dans quelles conditions la Belgique est-elle aujourd'hui capable d'accueillir les jeunes réfugié·es ukrainien·nes au sein de ses écoles? Quels sont les dispositifs existants et à quelles difficultés externes et limites internes sont-ils confrontés?



### Coup de crayon sur l'actu

Née en 1988 à Nantes, diplômée de l'École Estienne (DMA illustration) et d'un master de bande dessinée à Angoulême, **Elizabeth Holleville** participe à la sortie de l'école à divers fanzines et revues (*Biscoto*, *La Corde rouge...*) avant de publier en 2018 la bande dessinée *L'Été fantôme*, chez Glénat. Son deuxième album, *Immonde!* paraît en janvier 2022. Elle vit et travaille à Marseille.



Dans le cadre de la guerre menée par le gouvernement russe en Ukraine, les écoles belges doivent s'organiser pour permettre l'accueil des jeunes réfugié·es ukrainien·nes au sein du système scolaire. À ce stade, plusieurs milliers d'élèves seraient attendus. Par le biais d'une circulaire datant du 10 mars, Caroline Désir (PS) revient sur le mode opératoire du dispositif prévu pour l'accueil des étudiant·es primo-arrivant·es en cours d'année scolaire, le DASPA. Elle explique qu'une réflexion est menée pour permettre des inscriptions en dehors de ce dispositif. «Cent trente élèves (originaires d'Ukraine) sont inscrits à ce jour (dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles), mais cela devrait augmenter très vite et très très fort», a commenté la ministre de l'Éducation, en commission du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La ministre a convoqué jeudi 17 mars une nouvelle réunion avec les pouvoirs organisateurs de l'enseignement, les syndicats et les autres acteurs de l'école pour évoquer cet accueil d'enfants ukrainiens en classe. «On doit se préparer à une arrivée plus massive et sur la durée», a-t-elle ajouté. Si le gouvernement belge doit s'occuper de mener des actions urgentes d'accueil en termes de logement par exemple, elle doit aussi préparer l'accueil scolaire des enfants et adolescent·es. À la mi-mars, «on sait qu'environ dix mille personnes sont inscrites à l'office des étrangers et la moitié sont mineures, et l'on s'attend donc à ce que de très nombreux enfants s'inscrivent dans nos écoles», confie-t-elle. La circulaire traite largement du dispositif DASPA, mis en place en 2012 côté francophone. Elle doit se prolonger par un webinar prévu fin mars à destination des écoles et des PMS.

### Qu'est-ce que le DASPA?

Depuis le 7 février 2019, un décret est entré en vigueur permettant à une école de faire la demande de création d'un Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et assimilés (DASPA). L'école peut aussi demander l'augmentation de l'encadrement si elle organise déjà ce dispositif. Ce décret a été mis en place pour «faire face à des augmentations exceptionnelles du nombre de primo-arrivants ou assimilés aux primo-arrivants en cours d'année scolaire», d'après les mots de Caroline Désir. Autrefois désigné par l'expression «classes passerelles», le DASPA poursuit un objectif linguistique d'apprentissage du français et de remise à niveau. Son but final est de permettre aux enfants de rejoindre le niveau d'étude qui leur correspond. Actuellement, ce dispositif scolaire accueille 4000 enfants et adolescent·es en Belgique. Suite à l'arrivée des personnes primo-arrivantes en provenance d'Ukraine, la ministre de l'Éducation envisage d'apporter des «modifications temporaires» visant «une plus grande fluidité de certaines procédures et l'octroi des périodes dans des délais correspondant à la réalité des besoins». Si l'inscription des élèves ukrainien·nes se fait en dehors du dispositif DASPA, ils sont alors considérés comme élèves libres. «Des solutions sont actuellement à l'étude pour permettre leur inscription régulière, notamment en réglant la problématique des équivalences et tous les enjeux liés au respect des procédures légales d'inscription en 1<sup>re</sup> secondaire commune», ajoute Caroline Désir.



## Vers une augmentation et un élargissement des dispositifs DASPA

La création du DASPA répond à la condition suivante: que l'école qui sollicite le dispositif ou l'augmentation des moyens qui y sont liés soit confrontée à «une augmentation exceptionnelle du nombre de primo-arrivants ou assimilés aux primo-arrivants en cours d'année scolaire». Pour l'instant, cette augmentation «exceptionnelle» est fixée à huit élèves par école. Soit les écoles bénéficient déjà du dispositif comme c'est le cas de 104 écoles fondamentales et 67 écoles secondaires en FWB: dans ce cas, elles peuvent demander une augmentation de l'encadrement DASPA. Soit elles n'en bénéficient pas: elles pourront alors en faire la demande dès qu'elles atteignent le seuil «d'augmentation exceptionnelle» prévu par le décret.

Directrice du S2J à Liège, Antonia Hicter s'est considérablement investie dans le développement du dispositif DASPA de son établissement: «Cela fonctionne plutôt bien, on a une grosse cinquantaine d'élèves répartis entre les quatre classes. Cette année, on a fait appel

à la conseillère pédagogique pour réorganiser et penser les choses de manière structurée, pour que cela puisse être un investissement durable. J'ai essayé de mettre en place une équipe assez stable, parce que je me rendais compte que la diversité des intervenants pouvait complexifier la prise en charge des élèves qui ont énormément besoin de repères, d'où qu'ils viennent et quelle que soit leur situation d'origine. On travaille avec une équipe à qui j'ai demandé de postuler, les professeurs sont donc volontaires pour venir travailler dans les classes de DASPA. Ils sont investis dans des formations spécifiques au DASPA». D'après elle, une «coordination spécifique» est indispensable: «l'accompagnement par la conseillère pédagogique est très important car elle renvoie vers des connaissances qu'on n'a pas encore, elle connaît les réalités ailleurs, on peut donc aussi profiter de ces expériences-là. On a des jeunes qui vivent des choses terribles et on n'a pas toujours conscience non plus de nos actions, de ce qu'on leur demande et de ce à quoi on les confronte. Ce qui peut parfois être interprété comme un comportement inapproprié de leur part est parfois simplement une manière de se défendre face à des choses

qui nous échappent de tellement loin. Pour cela, je pense qu'on n'est pas suffisamment armé-es. Mais on y travaille aussi chez nous, on s'est mis en contact avec une maison de jeunes, qui propose pas mal de formations. On met en place pas mal de choses, mais c'est vrai qu'il nous manque une formation de base spécifique».

Sur ce point, elle est rejointe par Corentin Lorand, membre de l'ASBL La Petite École à Molenbeek, une initiative d'accueil des enfants réfugiés organisant une première acclimatation à la scolarité, avant de rejoindre les dispositifs DASPA. Il insiste sur le fait que les professeur·es peuvent être démun·es quant à la manière d'encadrer des enfants et des adolescent·es en état post-traumatique: «tous·tes les professionnel·les du secteur vous diront la même chose: à part des atouts personnels ou une sensibilité personnelle, on n'est pas vraiment formé·es à tout le travail qui doit être fait dans ces cas-là». Pour Chloé Joseph, référente éducation chez Fedasil à Rocourt, «il faudrait une collaboration plus étroite entre le milieu associatif et les écoles, c'est primordial. Au centre, on a pas mal de bénévoles, assurant notamment des suivis individuels avec

les jeunes. L'école est dépassée par l'arrivage, par le fait de ne pas connaître la vie en centre. Il arrive que les écoles se plaignent de certains élèves, sans être au courant des réalités du terrain. Notre démarche est alors d'aller dans les écoles pour expliquer comment se passe la vie en centre et ce qu'ont fui les jeunes. Ils ont un parcours bien différent et très compliqué, ils sont en survie, ce qui empêche que tout se déroule 'normalement'. Les profs devraient être formé-es à cela, ou pouvoir venir au centre pour observer, et rencontrer les élèves».

Au sein de La Petite École, ce dialogue avec les institutions scolaires fait partie du projet: «La Petite École peut intervenir au sein même des écoles, par exemple, une heure par semaine, pour un élève, dans la classe ou en dehors. C'est assez intéressant, cela permet pour l'élève de créer dans son récit une forme de continuité. Et même s'il n'y a pas d'intervention dans l'école, on reste en contact avec les profs de l'enseignement ordinaire pour suivre comment ça se passe, pour appeler la famille si besoin, pour transmettre un bagage de confiance qui s'est développé avec la famille et avec l'enfant. Les interventions dans les écoles sont intéressantes pour les élèves et pour les profs aussi, parce qu'on soutient autant la famille, le prof, que l'enfant».

## La question de la langue

Dans le cadre du DASPA, une des plus grandes difficultés réside dans le manque d'interprètes associé-es aux processus de scolarisation, quand la communication est décrite par tous les professionnel·les du secteur comme un élément-clé de la possibilité et de la réussite d'un projet scolaire. En rendant la communication possible entre différentes langues, il est notamment permis aux parents de s'impliquer réellement dans la vie scolaire de leurs enfants. «Au sein de la Petite École, on a systématiquement des interprètes. Parce qu'on prend le temps et qu'on a moins d'enfants, on peut se permettre d'avoir des réunions de parents systématiquement dans la langue du parent. Ce qui est essentiel, car une confiance s'établit entre les deux parties. Ce n'est pas suffisant mais c'est nécessaire», explique Corentin Lorand. Cela évite de charger l'enfant en le rendant «interprète», «un rôle d'adulte, dans lequel il ne peut plus être l'enfant». C'est en effet la situation décrite par Malak, 13 ans, originaire de Palestine et ayant fui le Liban avec ses parents à l'âge de 9 ans: «au début, à l'école, j'avais un peu peur parce que je n'avais pas l'habitude, mais j'avais confiance, je savais que j'allais m'habituer. Mon papa et ma maman ne compre-

«Face à des besoins qui s'annoncent importants, la ministre Caroline Désir a indiqué envisager d'embaucher des enseignant·es ukrainien·nes, également réfugié·es en Belgique, pour venir prêter main forte»

naient pas toujours ce que je faisais à l'école. J'essayais de leur expliquer, mais il y a des choses que je comprends en français et que je n'arrivais pas à traduire en arabe».

Même constat chez Antonia Hicter: «Au-delà du soutien du PMS, de celui que l'école peut apporter, et que ce soit dans les cas des ukrainien·nes ou si on élargit, il faudrait absolument être entourés de personnes qui parlent la langue des jeunes. Il nous en manque beaucoup. On n'a pas accès à certaines informations à cause de cela. Ici, si on doit prévoir quelque chose pour l'arrivée des enfants ukrainien·nes, il faut des personnes qui nous assurent que ces enfants vont être compris. Parce que tout passe au début par la communication. C'est indispensable pour aider correctement le jeune. Un élève blessé, par exemple, dont on interprète le comportement comme de l'agressivité, aurait peut-être envie de nous expliquer qu'il a vu quelque chose de terrible et que ça réveille d'autres choses». Elle ajoute: «quand les parents comprennent moins bien le français que leurs enfants, c'est très compliqué. C'est dur de se mettre en projet ensemble. On y arrive, mais ça mobilise une énergie qui pourrait être mise dans autre chose. La tâche de traduction revient sur l'élève, ce qui peut lui créer un stress. Et pour les parents, c'est difficile: comment prendre sa place au sein d'une scolarité quand on n'arrive pas à être en relation à cause de la langue?»

## Un accompagnement psychologique indispensable

Outre la scolarisation, le gouvernement évoque, par le biais de sa circulaire, la question de la prise en charge des traumatismes liés à la guerre et à l'exil. Dans le cadre scolaire, ce sont avant tout les CPMS qui sont missionnés par le gouvernement sur ce terrain. «La prise en charge de cette détresse psychologique ne peut pas reposer exclusivement sur l'école et nécessitera une prise en charge par plusieurs types d'intervenants», précise toutefois la ministre Caroline Désir. Pour Corentin Lorand, il est crucial de comprendre que les personnes réfugiées arrivent

«dans un état de survie», dont il faut bien mesurer les enjeux, puisqu'il affecte directement les capacités d'apprentissage des personnes concernées. «C'est parfois difficile à entendre dans nos cultures, mais l'école n'est pas la chose la plus importante au monde, c'est déterminant de le comprendre dans le cadre d'une intégration scolaire avec des personnes qui sont encore en état de survie. Un état de survie, c'est-à-dire où les questions urgentes sont de se maintenir, manger, se loger. Ce n'est qu'après cela qu'il peut y avoir une scolarisation» explique-t-il. Malak raconte: «quand on est arrivés dans notre appartement, j'étais un peu fatiguée mais je disais à mon papa que je voulais aller à l'école sinon j'allais m'ennuyer, et puis je me suis fait très vite des amis». Si le besoin de scolarisation s'exprime au départ, d'après Corentin Lorand, «c'est d'abord un besoin de socialisation, de semblant de vie normale, au-delà de l'école».

Les situations d'urgence comme l'exil nécessitent d'abord de réinstaller progressivement un sentiment de sécurité et des repères. L'école, par le biais de son dispositif DASPA notamment, devra donc jouer un rôle d'équilibriste: tout en maintenant in fine le processus d'éducation chez les jeunes, elle doit aussi trouver le moyen de respecter le rythme lent de la restauration de leurs capacités psychiques, émotionnelles et sociales, sans quoi l'apprentissage peut être vécu comme violent et donner une sensation d'échec. Pour Corentin Lorand, les DASPA partent avec un «handicap qui n'est ni leur faute, ni celle des profs, c'est que le cadre scolaire n'est pas forcément le plus rassurant. Il faut prendre du temps pour faire du thérapeutique, et prendre conscience que l'enfant ne va pas tout de suite se lancer dans l'apprentissage parce qu'il a besoin de jouer, de se poser, de trouver un terrain d'entente entre sa vie de famille et sa vie en Belgique, avec des autres codes», ajoute-t-il. Il conseille aux encadrant·es de «penser le lieu de l'école pour le rendre sécurisant et accueillant, et de respecter cet état de survie: il faut être agent de résilience comme on peut l'être, ça veut donc dire ne pas



se noyer sous des objectifs d'apprentissage». Les enfants en état post-traumatique sont rassurés par une gestion claire de l'espace et du temps: il peut s'agir de rituels d'entrée et de sortie, de manière «à répéter systématiquement la même journée, qu'il n'y ait rien d'imprévisible pour ces enfants qui puisse les remettre dans une situation de peur, dans la mesure où tout est déjà imprévisible pour eux». Le recours au jeu, par ailleurs, est essentiel et fait partie intégrante du processus de reconstruction chez les jeunes: «je ne sais pas si l'état de survie 'adultifie', mais en tous cas, on sait qu'un état post-traumatique bloque l'imaginaire, or le jeu va permettre de le réouvrir un peu. Il faut proposer le jeu et il faut jouer avec eux. En sachant qu'il y a peut-être des enfants qui ne voudront pas jouer parce qu'ils n'y arriveront pas. Cela peut aussi passer par la peinture, le travail de la matière, de l'eau, de la terre, du bois... Tous ces travaux répétitifs qui permettent un peu d'évacuer», estime Corentin Lorand.

Reste à savoir si les centres PMS seront à même de jouer leur rôle de soutien psychologique pour les élèves réfugiés, mandatés au niveau institutionnel, et sollicités par des professeur-es qui expliquent n'avoir ni le temps ni les outils pour réaliser ce travail. «On ne va pas se mentir, pour les centres PMS, c'est compliqué, parce qu'ils sont à un moment de l'année où leur charge de travail est énorme, ils n'ont pas forcément assez de temps disponible», analyse Corentin Lorand. Antonia Hicter, de son côté, se dit «très consciente» de la nécessité d'un soutien

psychologique pour les élèves en milieu DASPA, et favorise tant que possible l'action du centre PMS de son établissement. Elle rejoint toutefois ce constat: «il faut absolument des ressources extérieures en termes d'aide psychologique, elles ne sont pas suffisantes; les centres PMS sont pleins de personnes compétentes mais manquent de moyens».

### La majorité des inscriptions attendues après les vacances de Pâques

Si ces informations destinées «à faire face aux premières urgences» pourront être complétées «en fonction des décisions que le gouvernement prendra sur base de l'évolution de la situation et des besoins de terrain», une question reste en suspens: au vu de la pénurie d'enseignant-es, comment la Fédération Wallonie-Bruxelles sera-t-elle capable d'accueillir tous-tes les jeunes réfugiés dans ses écoles? Face à des besoins qui s'annoncent importants, la ministre Caroline Désir a indiqué envisager d'embaucher des enseignant-es ukrainien-nes, également réfugiés en Belgique, pour venir prêter main forte. Un groupe de travail spécifique a d'ailleurs été constitué à cet effet.

Bernard De Vos, délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant (DGDE,) s'est dit «terriblement inquiet» quant aux conditions de scolarisation des enfants ukrainiens chez nous. «J'ai bien entendu Caroline Désir dire que les DASPA étaient là, mais c'est quand même négliger l'état actuel des DASPA!», a-t-il exprimé. «J'ai beaucoup

d'acteurs et d'actrices de ce secteur-là qui viennent me dire: on est complètement débordé-es, on a des classes de 20 (élèves) alors qu'on doit avoir des classes de huit ou dix», a dénoncé le délégué général. «Or, si l'on veut réduire au mieux le risque de trauma psychologique auprès de ces enfants et adolescent-es réfugiés, il convient de tout faire pour les remettre au plus vite dans la vie sociale, dont l'école», a-t-il encore insisté. Ces craintes semblent largement partagées, tandis que du côté des centres d'accueil la pression ne fait qu'augmenter, les poussant à envoyer leurs jeunes vers des écoles plus éloignées du centre, comme l'explique Chloé Joseph chez Fedasil. «Il va falloir engager des profs pour ces nouveaux dispositifs DASPA, en moment de pénurie, cela va être très compliqué... La solution d'urgence sera d'accueillir ces enfants-là dans les structures existantes et de demander encore aux profs de faire un effort pour accueillir plus d'enfants. Ce n'est pas un problème humainement, mais au niveau de la qualité des apprentissages, cela risque de poser problème», explique Antonia Hicter. La majorité des inscriptions d'élèves ukrainien-nes étant prévues après les vacances de Pâques, de nouvelles propositions gouvernementales devraient suivre, sans doute très attendues par des professeur-es déterminés à poursuivre leur mouvement de revendications par le biais d'une nouvelle manifestation dans le courant du mois de mai.

## Nouvelle manifestation à Liège le 5 mai

Les syndicats des enseignant·es en Fédération Wallonie-Bruxelles envisagent d'organiser une nouvelle manifestation le 5 mai prochain à Liège, a indiqué jeudi 24 mars Adrien Rosman du Setca-SEL. La tenue de cette action dépendra de l'avancée des négociations actuellement en cours entre le gouvernement de la FWB et les syndicats pour la conclusion d'un nouvel accord sectoriel pour le monde de l'enseignement. «*Pour le moment, les propositions sont très maigres*», confie M. Rosman, interrogé par Belga. Les syndicats réclament notamment une série de mesures pour l'amélioration des conditions de travail des personnels de l'enseignement et une revalorisation des barèmes les plus faibles. Après une première manifestation le 10 février dernier à Bruxelles qui avait rassemblé près de 10.000 enseignant·es, une nouvelle concentration est prévue ce 29 mars à Mons. Les syndicats se sont mis d'accord sur un plan d'actions jusque début mai pour soutenir leurs demandes au gouvernement. Des actions locales pourraient toutefois également être organisées ici ou après le congé de Pâques. Vu la perturbation des apprentissages provoquée par deux ans de pandémie, les syndicats ont décidé de ne pas mener un «*mouvement dur*» contre le gouvernement, avec des piquets de grève et des fermetures généralisées des écoles, a encore indiqué M. Rosman.

Source: La Libre Belgique

## L'université de Gand met fin à sa collaboration avec 14 universités russes (Libre)

Cette rupture concerne les institutions universitaires dont les recteurs ont signé une lettre ouverte le 4 mars dernier, dans laquelle ils ont exprimé leur soutien à l'État russe, à l'armée russe et au président russe dans la guerre contre l'Ukraine. La collaboration n'est plus possible au niveau institutionnel et les étudiant·es en échange ne peuvent plus fréquenter ces universités russes. Les contacts individuels entre les universitaires ou les étudiant·es ne sont pas interdits pour autant, et l'université souligne qu'à l'avenir, elle ne refusera pas les étudiant·es russes sur la base de leur nationalité. Au début de la guerre, l'université de Gand avait déjà rappelé 15 étudiant·es en Erasmus. Plus tard, le recteur Rik Van de Walle avait indiqué que la collaboration universitaire serait également menacée si les institutions adoptaient une position loyale envers le régime du président

Poutine. La liste des noms des universités en question ne sera pas révélée, car les institutions concernées seront d'abord informées elles-mêmes.

Source: La Libre Belgique



## Nouveau calendrier scolaire validé en commission

Le nouveau calendrier scolaire annuel a reçu ce 15 mars le feu vert de la Commission Éducation du parlement de la FWB. Annoncée depuis des décennies, cette réforme du calendrier scolaire entend faire mieux correspondre les rythmes de l'école avec les rythmes biologiques des enfants, et améliorer ainsi les capacités d'apprentissage de ceux-ci. Le projet de décret porté par la ministre Caroline Désir (PS) concerne l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, spécialisé, secondaire artistique à horaire réduit et de promotion sociale. Il sera soumis au vote des député·es en séance plénière début avril. Basé sur l'alternance entre deux périodes de sept semaines de cours et deux semaines de congé (de six à huit semaines de cours au début de la réforme, afin de correspondre au maximum aux autres calendriers), il prévoit aussi la réduction du nombre de jours blancs et d'évaluation, des contrôles de la fréquentation scolaire en début et en fin d'année, et l'instauration d'un congé scolaire le jour du mardi gras, lorsque celui-ci ne sera pas compris dans les deux semaines de vacances de carnaval. Le texte a été voté majoritairement (MR-PS-Ecolo) contre opposition (Les Engagés, PTB). Cette dernière, ainsi que Défi, favorables à la réforme sur le fond, ont continué à critiquer le décalage avec les autres communautés et les autres

secteurs, et ont proposé en vain des amendements pour reporter la réforme d'une année.

Source: La Libre Belgique, Le Soir

## Dossier d'accompagnement de l'élève

La commission Éducation du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le 15 mars un projet de décret instaurant un dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE), un nouvel outil de soutien pour les élèves connaissant des difficultés d'apprentissage. Fonctionnant comme un passeport scolaire numérique, il accompagnera l'élève durant tout son parcours, même s'il change d'établissement ou de réseau d'enseignement. Ce document reprendra les difficultés qui auront été identifiées pour ces élèves durant leur scolarisation et consignera les programmes d'aide qui auront été mis en place (remédiations, etc.). Confidentielles, ces informations encodées à trois moments-clé de l'année scolaire, pourront être partagées entre enseignant·es, équipes des services psycho-médicaux-sociaux (PMS) ainsi que les parents, dans le respect de la législation européenne sur la protection des données. À chaque actualisation du dossier d'accompagnement de leur enfant, les parents recevront automatiquement un courriel les informant de celle-ci. Concrètement, ce DAccE comportera quatre volets qui reprendront une fiche administrative de l'élève, l'intégralité de son parcours scolaire, le suivi de ses difficultés et les possibles mesures de maintien dont il aura bénéficié. Le document ne reprendra pas d'éventuels éléments disciplinaires. Il sera détruit six mois après la fin de la scolarisation de l'élève. Pour les élèves arrêtant l'école prématurément, leur DAccE sera suspendu, ce qui permettra une réactivation dans le cas où ils retrouveraient ultérieurement le chemin de l'école. Ce projet de réforme a suscité de vives inquiétudes au sein des équipes éducatives, celles-ci redoutant une augmentation de leur charge de travail. Ces craintes avaient d'ailleurs alimenté le malaise des enseignant·es, descendus en nombre dans la rue en février pour dénoncer la multiplication des réformes qui les visent. Pour apaiser ces tensions, le gouvernement a décidé le mois dernier de reporter d'un an l'entrée en vigueur du DAccE. Il verra donc le jour à la rentrée de 2023. Selon la ministre de l'Éducation Caroline Désir (PS), l'encodage des informations nécessaires aux bilans de synthèse du DAccE ne devrait prendre que dix minutes par élève. Le projet de décret a été approuvé le 15 mars dernier en commission

par la majorité PS-MR-Ecolo. L'opposition PTB et Les Engagés s'est, elle, abstenue. Le texte devrait être définitivement adopté au début du mois d'avril jours en séance plénière du Parlement.

Sources: *La Libre Belgique, Le Soir*

### Mouvement contre le sexisme et le harcèlement dans les universités et hautes écoles

Apparu depuis quelques mois dans les universités francophones et néerlandophones, le mouvement de lutte contre le sexisme ordinaire et le harcèlement dans l'enseignement supérieur s'intensifie considérablement les dernières semaines. Pour preuve, une tribune parue en février dans *La Libre Belgique* s'attèle à décrire les mécanismes du problème et pointe les «lacunes» du cadre légal actuel. «À l'université comme sur d'autres lieux d'étude et de travail, le problème se pose à de nombreux niveaux: parce que les victimes elles-mêmes ou témoins ont parfois intériorisé cette banalisation (du sexisme ordinaire, ndlr) ou ont peur des représailles si elles parlent; parce que les personnes 'de confiance' censées recueillir les plaintes ne bénéficient pas suffisamment de ressources; parce que la portée de ces propos pourtant destructeurs est encore trop souvent minimisée, par ceux qui disent y voir chez les femmes concernées une fragilité excessive, voire un manque de sens de l'humour. Cinq ans après #MeToo, le harcèlement sexuel reste la faute de la victime», peut-on y lire. Les critiques formulées portent notamment sur le manque de formation des personnes désignées à la prise en charge de ces situations. Le 13 octobre dernier, le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté une résolution visant à prévenir et lutter contre le harcèlement des étudiantes et des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. «Nous, professeur-es, scientifiques, membres du personnel administratif et technique et étudiant-es, demandons que les établissements d'enseignement supérieur fassent, dans les faits et non plus seulement dans les discours, de la lutte contre les violences sexistes et sexuelles une priorité. L'ensemble de la communauté universitaire (et non seulement les personnes «de confiance» désignées au sein des institutions et les autorités) devrait suivre une formation sur le continuum des violences et la place qu'y occupe le sexisme ordinaire», conclut la tribune.

Sources: *Le Soir, La Libre Belgique*

### Le port du masque complique-t-il l'apprentissage du langage?



Selon une étude menée à large échelle aux États-Unis, la pandémie a affecté le développement du langage et de la lecture chez les élèves, en particulier ceux de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaires. Des chercheur·euses de l'Université de Virginie ont fait passer une évaluation phonologique à tous les élèves des 132 divisions de l'État. Il en résulte qu'entre l'automne 2019 (avant le début de la pandémie) et l'automne 2021, le pourcentage d'enfants à risque de présenter des difficultés persistantes en lecture est passé de 21,3 à 34,9 %. Ce taux était de 30,8 % à l'automne 2020 (au milieu de la pandémie). Depuis la première passation du test, il y a plus de 20 ans, les compétences précoces en lecture

n'avaient jamais été aussi mauvaises. L'étude observe que les élèves les plus défavorisés constituent 59 % des étudiant-es à risque de développer des difficultés persistantes en lecture. Des résultats qui ne surprennent pas Natacha Duroisin, chargée de cours à l'École de formation des enseignants de l'Université de Mons. «La crise sanitaire a augmenté considérablement les inégalités sociales. Les enfants qui n'utilisent pas suffisamment la langue d'apprentissage à la maison présentent plus de difficultés à discriminer les phonèmes». Par ailleurs, une autre étude menée par les universités de Lorraine, Aix-Marseille et Genève conclut que le port du masque chez les enseignant-es «peut interférer avec l'apprentissage de la lecture». Or, les retards en lecture affectent l'apprentissage de l'ensemble des autres matières: «la réussite en mathématiques est liée, en partie, à la bonne compréhension de la consigne», explique Natacha Duroisin. Mais la chercheuse de l'UMons estime qu'il est encore temps de rattraper les retards, «à condition de s'en donner les moyens».

Source: *Le Soir*



# dossier

L'ÉCONOMIE SOCIALE, C'EST QUOI?



Marian de Foy et Quentin Mortier, SAW-B

# Deux siècles d'économie sociale en Belgique: quels enseignements?

Changer la société en changeant l'économie, telle est l'ambition de l'économie sociale. Regard sur le passé pour éclairer le présent.

L'histoire de l'économie sociale (ES) en Belgique est riche, source de débats et d'apprentissages possibles. Dans ce texte, nous allons revenir sur différentes périodes et leurs points d'inflexion principaux.

La première période, qui va de 1830 à 1900 environ, est celle de l'associationnisme ouvrier. La deuxième période va de 1900 à 1968, et correspond à un fort développement de l'ES, qui dépasse le cadre ouvrier. Cette croissance finit par se traduire par une perte de ses valeurs fondatrices, et donc à une banalisation. Finalement, à partir de 68 naît une «nouvelle économie sociale» qui entretiendra un nouveau rapport à l'État.

## L'associationnisme ouvrier (1830-1900)

Dès le lendemain de la naissance de la Belgique, en 1831, des saint-simoniens<sup>1</sup> arrivent de France avec des idées utopistes. Ce sont pour la plupart des bourgeois-es intellectuel-les qui mettent en avant la vie communautaire solidaire en l'opposant à la misère que crée le capitalisme. Zoé de Gamond, féministe belge, tentera par exemple de construire un phalanstère, sorte de village communautaire harmonieux. Malgré les 600 places que proposent le lieu, et la qualité de vie bien meilleure qui peut y être trouvée, celui-ci aura très peu de succès.

Il faudra attendre 1848 pour observer un véritable essor et un intérêt populaire pour l'ES. 1848 est en effet l'année du «Printemps des peuples», marqué par des mobilisations à travers l'Europe contre les régimes autoritaires. Cet élan de révolte se traduira par un intérêt grandissant pour toute forme d'organisation qui permette de se retrouver autour d'idées. En 1849, naîtra ainsi la première coopérative belge, créée par un ouvrier tailleur. Un grand nombre d'autres suivront, ainsi que de nombreuses associations et caisses mutuelles diverses. Cette effervescence créatrice poussera le gouvernement à reconnaître les mutuelles en 1851. Mais l'élan restera limité à une élite du monde ouvrier, et s'essouffera rapidement sous la politique répressive des gouvernements. En 1854,

la plupart de ces initiatives pionnières ont disparu.

À partir de 1864 cependant, un nouvel élan populaire relance la machine. Dans toute l'Europe se multiplient les grèves, d'autant que l'Association Internationale des Travailleurs (Première Internationale) permet aux ouvrier-es de se soutenir et favorise le sentiment d'appartenance à une même classe sociale au-delà des frontières. Les ouvrier-es des différents pays prennent alors exemples les un-es sur les autres, et très vite les associations ouvrières, les coopératives, mais aussi les associations de résistance, ancêtres des syndicats, se multiplient. Mais encore une fois, une politique répressive est mise en œuvre, encore plus forte après la Commune de Paris<sup>2</sup>. Une fois le mouvement ouvrier écrasé, la loi de 1873 qui autorise pour la première fois les coopératives en Belgique servira surtout aux petits propriétaires, artisans et paysans, qui créeront notamment une série de coopératives de crédit pour acheter des terres ou des outils.

Finalement ce n'est qu'à partir de 1880 que les premières formes d'économie sociale prendront durablement racine en Belgique. Les années 80 sont notamment celles de la création du Vooruit (importante coopérative ouvrière, journal et palais socialiste à Gand), de la multiplication des maisons du peuple et des associations de secours ou de résistance, les premières coopératives de consommation ainsi que celle du Parti Ouvrier de Belgique et les premières amorces de syndicats ouvriers. Cette vague de créations associationnistes est subordonnée aux perspectives socialistes, qui considèrent l'ES comme un moyen pour les ouvrier-es de se rassembler et de se construire une identité commune, afin de préparer un mouvement révolutionnaire de masse.

On le voit, l'ES est née difficilement, après plusieurs tentatives. C'est qu'elle avait face à elle tout l'appareil d'État capitaliste, pour qui il était hors de question de laisser les ouvrier-es s'organiser. Mais cette dimension de résistance va forger l'ES en opposition à l'ordre social dominant, en lui donnant un projet politique de transformation du monde.



Le Vooruit était le nom d'une coopérative ouvrière, d'un journal socialiste et de plusieurs bâtiments à Gand comme *La Maison du Peuple* sur le *Vrijdagsmarkt* et le *Feestlokaal Vooruit*. Le dernier abrite aujourd'hui un centre d'arts, *Kunstencentrum Vooruit*.

C'est l'un des legs de cette première période à l'économie sociale d'aujourd'hui.

### Essor et déclin du mouvement (1900-1968)

À partir du moment où les associations et coopératives se sont multipliées, et ont montré leur viabilité, il va s'opérer un changement important dans la considération de celles-ci. Les partis catholiques et libéraux, qui avaient été jusque-là opposés à l'ES, pré-

tendant que des ouvrier-es ne pourraient jamais gérer eux/elles-mêmes une entreprise sans patron, vont se rendre à l'évidence. Face au premiers succès de l'ES, et pour contrer l'influence socialiste, un certain nombre de leurs anciens critiques vont finir par fonder eux-mêmes des coopératives. On voit donc apparaître de nouvelles coopératives au sein des piliers catholique et libéral, qui vont élargir le mouvement.

Ce sont notamment les coopératives de

## L'économie sociale, c'est quoi?

Si l'ES a pris des formes diverses à travers son histoire, comment la reconnaître et y voir une certaine continuité? Une définition de l'économie sociale a été adoptée par le législateur wallon en 2008 et est largement admise depuis lors au sein des acteurs de ce champ. Tout d'abord précisons-le, nous incluons dans l'ES à la fois les coopératives, mais aussi les associations qui en forment la plus grande partie aujourd'hui. Mais la forme juridique (associative, coopérative mais aussi mutualiste et sous la forme de fondations d'utilité publique) ne suffit pas à définir l'ES! Il manque à ce premier ingrédient l'essentiel, des principes éthiques communs:

- l'entreprise d'économie sociale doit d'abord avoir comme finalité un service à la collectivité ou à ses membres, en lieu et place du profit;
- elle doit être gérée de manière autonome (notamment vis-à-vis des pouvoirs publics qui éventuellement la financent);
- elle doit être animée par un idéal et des pratiques de gouvernement démocratique;
- finalement et logiquement, l'entreprise d'économie sociale fait primer l'humain sur le capital dans la répartition de ses bénéfices.

«L'ES est née difficilement, après plusieurs tentatives. C'est qu'elle avait face à elle tout l'appareil d'État capitaliste, pour qui il était hors de question de laisser les ouvrier-es s'organiser»

#### **Solidarité des Alternatives Wallonnes et Bruxelloises (SAW-B)**

Solidarité des Alternatives Wallonnes et Bruxelloises (SAW-B) est une association qui fédère une large diversité d'associations et d'entreprises d'économie sociale, elle est reconnue comme agence-conseil pour le développement d'entreprises sociales et comme organisme d'éducation permanente. Elle est née il y a 40 ans. Dans son manifeste, elle affirme que «le capitalisme néolibéral mondialisé attaque l'organisation sociale en détruisant les liens sociaux et les solidarités, exacerbe les inégalités et la paupérisation, piétine l'environnement et menace le climat», mais aussi qu'il existe dans le champ de l'économie des alternatives crédibles qui ont fait leurs preuves et continuent chaque jour à se réinventer: l'économie sociale. Les missions de l'association sont d'interpeller les citoyen-nes, les travailleurs et travailleuses de l'ES et les acteur/trices politiques, de soutenir les entreprises d'ES en création ou existantes et d'expérimenter de nouveaux projets réellement transformateurs.



Assemblée générale de NewB, une banque coopérative belge, éthique et durable.  
@www.newb.coop/fr

consommation qui vont se multiplier à partir de 1900. Ce mouvement va à son tour influencer le mouvement socialiste, en montrant qu'il est possible, et même plus confortable, de gérer une coopérative sans avoir de but politique. De par sa généralisation, le mouvement de l'ES va donc aussi connaître une certaine banalisation. Les associations et coopératives ont perdu leur combativité et espèrent que c'est simplement par leur développement économique qu'elles vont pouvoir progressivement remplacer le capitalisme.

Ces initiatives se développent en recourant à un certain endettement. La Banque belge du travail, fondée en 1913, va octroyer de nombreux prêts à ces coopératives. Or avec la crise économique de 1929, la banque va tomber en faillite en 1934 et va entraîner avec elle une bonne partie du mouvement coopératif.

Une dernière série de coups seront portés à l'ES après la deuxième guerre mondiale. D'une part, les coopératives seront rapidement concurrencées par la nouvelle industrialisation, mais aussi par les supermarchés. Les coopératives, affaiblies financièrement, ne pourront pas suivre le rythme des investissements et disparaîtront en masse face à la concurrence. D'autre part la sécurité sociale va généraliser l'aide sociale et donc remplacer les nombreuses caisses de secours ou de maladie qui existaient alors. Ces deux

éléments vont presque faire disparaître l'ES, ou en tout cas la réduire à peau de chagrin, alors même qu'elle n'avait jamais été aussi puissante.

Cette période est riche d'enseignements. En effet, s'il s'agit du moment où l'économie sociale s'est le plus développée, il s'en suit rapidement un déclin. Plusieurs raisons peuvent être trouvées à ce double mouvement. Tout d'abord, si les coopératives ont pu se développer massivement, c'est parce qu'elles étaient effectivement un moyen plus efficace et moins coûteux d'organiser l'économie à cette époque. En effet, la distribution se faisait encore par de nombreux intermédiaires, qui prenaient chacun une commission au passage. Les coopératives ont amélioré la vie de millions de gens en diminuant le nombre d'intermédiaires et en rendant les produits plus accessibles, tout en garantissant leur qualité. Mais lorsque le capitalisme a lui-même pris en charge d'optimiser la distribution pour ses propres intérêts, la fonction que remplissaient les coopératives a vite été dépassée.

Toutefois, la transformation du capitalisme ne peut pas être considérée comme la seule raison du déclin de l'ES. Car l'ES ne remplit pas seulement une fonction économique, mais aussi une fonction sociale, éducative, politique. C'est cela qui en premier lieu a favorisé son développement, et qui lui a permis de rassembler des centaines



de milliers de membres. On peut donc se demander si, en perdant ces dimensions et en se retranchant dans une fonction économique, l'ES n'a pas perdu la base sociale qui aurait pu lui permettre de rebondir malgré les difficultés économiques.

### **Renouveau et nouvelles orientations (1968 à aujourd'hui)**

Les mobilisations importantes de 1968 vont relancer le mouvement. C'est en effet dans ces années-là que des initiatives innovantes se multiplient comme des champignons après une chaude pluie. On peut penser par exemple aux maisons médicales, mais aussi aux écoles de devoir, aux entreprises de formations par le travail ou d'insertion socio-professionnelle, ou encore à l'éducation permanente. Toutes ces initiatives viennent répondre à de véritables besoins sociaux, et vont rapidement trouver un soutien auprès de l'État qui va les reconnaître et les financer.

Les années 1970 voient aussi la naissance du mouvement autogestionnaire, qui met en avant la possibilité que les entreprises soient directement gérées par les travailleur-ses. Ces expériences autogestionnaires vont principalement se pratiquer dans le cadre d'entreprises en faillite qui vont être reprises par les travailleur-ses. En Belgique, on peut citer la coopérative «Les textiles d'Ere», «L'espérance» ou «Le Balai libé-

### **Enjeux contemporains pour l'économie sociale**

L'analyse historique rapidement esquissée montre que l'économie sociale a de grandes ambitions; mais aussi que lorsqu'elle s'est approchée de leur atteinte sur la forme, cela s'est fait au détriment de ses valeurs sur le fond.

De manière synthétique et symbolique, nous pourrions donc défendre que l'économie sociale doit réussir cette opération complexe du «changement d'échelle», et que c'est le moment ou jamais, étant donné les limites de plus en plus importantes, connues et partagées auxquelles se heurte le modèle économique dominant. Mais cela ne peut être avancé qu'à la condition d'adopter une conception large de celui-ci.

Pour une fois, appuyons-nous sur la richesse de la langue anglaise qui distingue trois idées assez imagées derrière ce redimensionnement: scaling out (↔), scaling up (↗) et scaling deep (↘).

#### **Scaling out (↔)**

Il ne s'agit donc pas seulement de faire grandir les entreprises d'économie sociale existantes, qui est la première acception du terme. Il faut aussi comprendre l'amplification de la diffusion de l'économie sociale vers de nouveaux publics, de nouvelles personnes, de nouvelles communautés avec de nouvelles réponses à des besoins sociaux. La nécessité de la transition et du basculement vers une société qui n'est plus basée sur la croissance et l'extraction des énergies fossiles doit ici être rappelée. L'économie sociale doit montrer la voie.

#### **Scaling up (↗)**

Une deuxième idée se cachant derrière le terme à la mode de changement d'échelle est celle de changer les règles du jeu économique afin d'accélérer un véritable changement social. Ce changement de règles peut être déduit des pratiques déjà existantes des acteur-trices de l'économie sociale (notamment le rapport à la propriété). Les cibles de ce changement sont cette fois-ci les institutions, les auteur-trices des lois et politiques publiques. Il s'agit bien ici de s'ériger contre la «société de marché» dont la logique ne peut être étendue à toutes nos activités.

#### **Scaling deep (↘)**

Enfin, des changements en profondeur doivent être visés par la transformation des valeurs culturelles et des représentations collectives en vue de favoriser l'évolution des comportements et des mentalités de plus en plus de personnes et d'institutions. La capacité d'analyse critique, les démarches et approches émancipatrices, la liaison entre la pédagogie et l'action, entre la recherche et l'engagement dans des territoires et des communautés sont des ingrédients indispensables à cette visée. C'est ainsi que l'économie sociale doit par exemple participer à la création d'affects démocratiques dans nos espaces de travail. On l'aura compris, de tels enjeux ne manquent pas de piquant! Mais aussi, heureusement, de partisan-es décidé-es à y prendre part.

ré», où la reprise par les travailleur-ses est chaque fois soutenue par les syndicats. Mais ces entreprises réorganisées ne dureront pas longtemps.

De la même manière, les initiatives citées plus haut, si elles ont démarré par un travail bénévole, ont rapidement pu grandir et se généraliser grâce aux aides de l'État. Ces aides constituent évidemment une grande force, et permettent aux initiatives d'économie sociale de remplir largement leur mission d'utilité sociale. Mais elles s'accompagnent de plusieurs risques, comme celui d'être instrumentalisées ou de perdre leur sens et leur capacité d'adaptation et de revendication.

«Avec la crise économique de 1929, la banque va tomber en faillite en 1934 et va entraîner avec elle une bonne partie du mouvement coopératif»

À partir de 1989, la chute du mur de Berlin, qui acte la domination de l'économie capitaliste, rebat les cartes au niveau européen. Des statuts de l'ES apparaissent dans plusieurs pays, et de nombreux débats se développent pour interroger l'avenir de l'ES, son rapport à l'État et au marché. Ce nouveau cadre va favoriser la création de nombreuses entreprises d'économie sociale. L'ES va ensuite connaître un nouvel essor à partir de 2008. La crise des subprimes, qui touche le monde entier, va sérieusement remettre en question le modèle capitaliste. De nombreux politiques et chercheur·ses s'emparent alors de l'économie sociale comme alternative au modèle dominant. À ce moment, sous l'influence d'un courant anglo-saxon. L'entrepreneuriat social, comme il est parfois appelé, sera particulièrement mis en avant, présenté comme une manière de continuer à faire du profit tout en remplissant un objectif social. Mais cette nouvelle tendance, très peu politique, va rapidement s'avérer être surtout une manière de redorer l'image du capitalisme et de l'entrepreneuriat classique sans toucher à ses principes fondamentaux. D'autres voix s'élèvent et revendiquent la combinaison d'une approche entrepreneuriale et d'une visée transformatrice, en ne perdant pas au passage les enseignements des périodes précédentes.

Quels enseignements tirer de cette période contemporaine? Probablement la capacité d'innovation de l'économie sociale. Pour sortir d'une niche et bousculer les normes économiques dominantes, l'économie sociale cherche à être reconnue. Cette institutionnalisation lui permet de se faire connaître, de prendre de l'ampleur, d'obtenir un cadre légal adéquat, des financements... Mais cette médaille a aussi son revers puisqu'on observe qu'en s'institutionnalisant, l'économie sociale s'imprègne des normes dominantes et perd parfois son ambition de transformation sociale. Est-il possible d'envisager une institutionnalisation positive, c'est-à-dire sans perte de valeurs, de l'économie sociale? Telle est l'une des questions ouvertes apportées par cette période.

### Conclusion

L'économie sociale a une histoire pleine de rebondissements, d'essors et de dérives. Ceux-ci sont un véritable enrichissement et ce capital historique doit être la base de toute réflexion sur l'avenir de l'économie sociale, pour éviter de tomber dans des impasses identiques.

Une question centrale, qui traverse de nombreux aspects de l'ES, est la question de la mobilisation militante. Nous l'avons vu, les initiatives d'ES connaissent un développement important dans des moments de mobilisation plus générale. C'est dans ces moments-là que l'ES peut se développer non pas avec des financements, mais avec l'énergie militante de milliers de gens qui sont prêts à s'investir avec l'espoir qu'une transformation du monde est possible. Que nous ne puissions pas prévoir quand va se dérouler la prochaine mobilisation de ce type ne nous empêche pas de nous y préparer. L'économie sociale peut être un débouché puissant, qui peut continuer à faire vivre la mobilisation pendant des années, et l'orienter dans une certaine direction. Mais comme nous l'avons vu, la mobilisation peut se disperser dans des alternatives dérisoires, s'éteindre ou se tromper de direction.

La compréhension de l'histoire de l'ES nous permet donc de faire en sorte de proposer une ES qui soit à la hauteur des mobilisations, qui puisse éviter des dérives comme la banalisation, l'instrumentalisation ou la récupération, et qui puisse continuer à proposer un projet politique ambitieux de transformation du monde.

1. Les saint-simoniens s'inspirent de la doctrine de Saint-Simon selon laquelle les possédants et les intellectuels étaient capables de changer la société en développant l'industrie de manière morale.
2. La Commune de Paris de 1871 est un épisode de la ville de Paris qui suit la guerre franco-prussienne de 1870, et où, durant 2 mois, des travailleur·ses se retrouvent aux manettes de la ville. Ce gouvernement du peuple sera réprimé violemment lors de la semaine sanglante qui fera 30.000 mort-es, et donnera suite à de nombreuses répressions partout en Europe.

## Sources et pistes bibliographiques:

- Marie-Thérèse Coenen, *Expériences autogestionnaires en Belgique*, en ligne: <https://autogestion.asso.fr>, 2012.
- Jacques Defourny et Marthe Nyssens (dir.), *Économie sociale et solidaire. Socioéconomie du 3<sup>e</sup> secteur*, De Boeck, 2017.
- Philippe De Leener et Marc Totté, *Transition économique: en finir avec les alternatives dérisoires*, éditions du Croquant, 2017.
- Julien Dohet, «Le mouvement coopératif: histoire, questions et renouveau», *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 2370-2371, no. 5-6, 2018, pp. 5-58.
- École d'innovation sociale Elisabeth Bruyère (coll.), *Manuel pour changer le monde*, Lux éditeur, 2020.
- Philippe Frémeaux, *La nouvelle alternative – Enquête sur l'économie sociale et solidaire*, Les petits matins, 2015.
- Jean-Louis Laville, *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*, Seuil, 2016.
- SAW-B, *L'économie qui est là, l'économie qui arrive. Défi d'une institutionnalisation positive*, étude 2017, en ligne: <https://saw-b.be/publication/leconomie-qui-est-la-leconomie-qui-arrive-le-defi-dune-institutionnalisation-positive-de-leconomie-sociale/>
- SAW-B, *Les verrous économiques de la transition*, étude 2019, en ligne: <https://saw-b.be/publication/les-verrous-economiques-de-la-transition-2/>

# Gouverner ensemble

L'asbl *Déclic en Perspectives* accompagne les projets en économie sociale. Au cœur de leur réflexion, la gouvernance partagée. Quels sont les outils, les enjeux, les écueils à éviter pour donner à chacun-e une place?

**Éduquer:** Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à vous lancer dans l'accompagnement de projets en économie sociale et solidaire?

**Charlotte Lemercier:** À *Déclic en Perspectives*, on est parti d'un constat: notre modèle de société est à l'origine de la destruction du vivant, d'inégalités, de rapports de dominations et de perte de sens collective. Il faut donc un changement sociétal à différents niveaux. Pour cela, on a décidé de prendre l'angle de l'entrepreneuriat social. En Belgique, il y a beaucoup d'organismes qui existent, mais ils accompagnent les personnes quand elles ont déjà une idée. Nous, on a voulu créer des espaces collectifs pour dépasser les freins à l'action, stimuler la capacité d'agir de chacun et chacune pour faire émerger des idées engagées, collectives et inscrites dans les valeurs de l'ES.

**Éduquer:** Quelle est votre vision de l'économie sociale?

**C.L.:** En formation, quand on doit expliquer l'ESS, on prend appui sur un exemple très concret: le cas d'un enfant à faire garder. Cela aide à comprendre les différents modèles économiques. En effet, si on veut faire garder son enfant, il y a plusieurs solutions. D'une part, on peut s'insérer dans l'économie de réciprocité: la voisine, par exemple, vient garder l'enfant, il n'y a pas d'échange monétaire. On peut aussi avoir recours à l'économie de redistribution: c'est le cas de la crèche publique, l'État crée un service pour les citoyens. Enfin, on peut aussi passer par l'économie de marché: un actionnaire, par exemple, décide d'ouvrir une crèche, les parents payent 1000 euros par mois, et après un an, cet actionnaire récupère x euros. On est ici dans une pure logique de profit. L'économie sociale se trouve au milieu de ces trois modèles. Dans ce cas-là, on peut imaginer une coopérative qui crée une maison d'enfants, sur le modèle d'une maison médicale, avec une psy, une doula<sup>1</sup>, une accueillante... les profits générés vont vers les emplois, le matériel, les nouveaux projets.

**Éduquer:** On dit que dans le l'ESS, il y a trois grands principes: la finalité sociale, la finalité économique et la gouvernance participative. De quoi parle-t-on quand on parle de gouvernance participative?

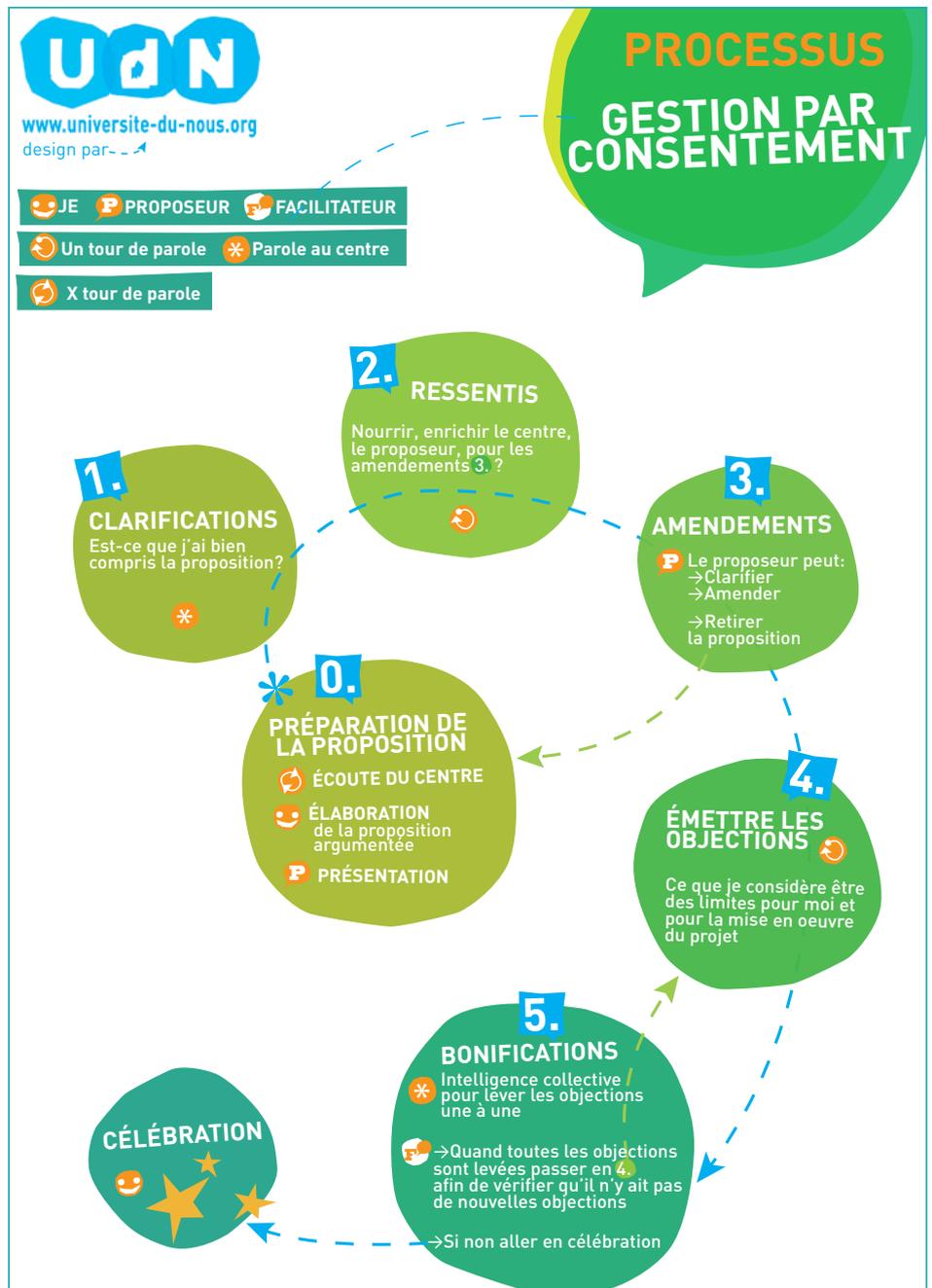
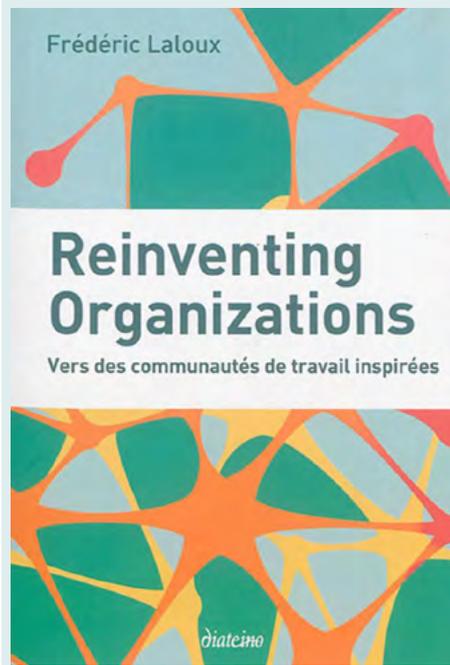
**C.L.:** Dans une entreprise classique, ce sont des actionnaires extérieurs qui décident de mettre de l'argent. Leur pouvoir de décision est lié au capital investi par chacun. C'est un vote pondéré. Par exemple, celui qui a mis 50 000 euros a deux voix, celui qui a mis 25 000 euros, une voix... Ils prennent des décisions en AG, qui seront mises en œuvre ensuite par un comité de direction. Les travailleurs ne font qu'exécuter les décisions qui ont été prises, et à la fin de l'année, les actionnaires reçoivent des dividendes sur base de leur investissement financier. Dans des entreprises comme Google ou Amazon, les actionnaires ont un bon retour sur investissement, la finalité pour eux, c'est de faire de l'argent. Dans l'économie sociale, le principe de base est différent, c'est: «une personne, une voix», peu importe les investissements. Du coup, il y a un enjeu fort quand on crée l'entreprise au départ: c'est de savoir qui vont être les parties prenantes, parce que chaque partie prenante a une voix. Cela peut être les travailleurs, les clients, les membres, l'AG... *L'Université du Nous*, une structure qui existe depuis 15 ans et qui réfléchit autour de la gouvernance, propose 5 questions à se poser au moment de la création de l'entreprise d'ES: Pourquoi veut-on participer? Qui participe? Jusqu'où est-ce qu'on va? Sur quels sujets? Où participer? Au niveau des sujets de participation, ils peuvent concerner le niveau stratégique (la vision, le budget, les priorités de l'année, ce qu'on veut faire ensemble), le niveau managérial (les RH), le niveau opérationnel, les gouvernances (qui a des voix, comment on gouverne ensemble).

**Éduquer:** Est-ce qu'il y a différents types de gouvernances, sorte de modèles, que les entreprises en ESS choisiraient dès le départ?

**C.L.:** Non, il n'y a pas vraiment une nomenclature

**Reinventing Organizations: Vers des communautés de travail inspirées**  
**Frederic Laloux**

Notre manière de penser et de pratiquer le management semble à bout de souffle. Nombreux sont ceux qui rêvent de tout plaquer, se sentant étouffer lentement dans des lieux de travail sans vie. Dans ce livre révolutionnaire, Frédéric Laloux ouvre des perspectives étonnantes. Il montre qu'à chaque fois que l'humanité est entrée dans une nouvelle ère de développement, elle a inventé une façon inédite de penser le management. C'est ce qui semble se passer à l'heure actuelle: visible pour ceux qui cherchent à le voir, un nouveau modèle d'organisation est en train d'émerger, porteur de sens, d'enthousiasme et d'authenticité. Il ne s'agit pas d'un modèle théorique ou d'une utopie. *Reinventing Organizations* se base sur une recherche rigoureuse d'organisations pionnières qui fonctionnent déjà sur des schémas novateurs. Si vous êtes dirigeant ou créateur d'entreprise, manager, coach ou consultant, vous trouverez ici de nombreux conseils pratiques, exemples et histoires inspirantes pour imaginer, concrètement, l'étape suivante de votre entreprise.



ture définie. Bien sûr, plusieurs modèles existent: sociocratie, holocratie... mais après il faut que chaque organisation fasse sa propre «popotte». C'est très difficile de prendre un modèle et de le coller tel quel sur un collectif.

Après dans la gouvernance partagée, on parle de quatre niveaux de participations, quatre manières de travailler avec des gens. La première, c'est informer. On donne de l'information aux travailleurs et travailleuses. La deuxième, c'est la consultation, on demande l'avis des personnes mais on

reste décideur. Certes, on a besoin d'être nourri mais on reste autonome dans la prise de décision. La troisième, c'est la concertation. Après la récolte des besoins de toutes et tous, on doit prendre en compte tout ce qui a été dit mais la prise de décision n'est pas commune. La quatrième, c'est la codécision, on décide ensemble. Ici, il y a plusieurs modes de décision, le plus connu et le plus habituel, c'est la gestion par consentement. La question centrale que tout le monde va se poser dans la gestion par consentement, c'est: est-ce

que la solution proposée nous fait avancer et ne met pas en danger notre projet collectif? C'est pour cela qu'il faut que les bases soient bonnes: quelle est l'intention commune? Qu'est ce qui fait que le groupe veut travailler ensemble?

**Éduquer:** Concrètement, comment la gestion par consentement se met-elle en place?

**C.L.:** Il y a plusieurs étapes. D'abord, tout le monde donne son avis, on écoute chaque personne. Ensuite, on prépare la proposition qu'on va présenter, elle peut être déposée par tout le monde dans la structure. Il y a un premier tour de «clarification», les gens posent des questions pour savoir s'ils ont bien compris. Au deuxième tour, on aborde les ressentis, les personnes peuvent dire tout ce qu'elles veulent, il y a autant de personnes qui parlent que de personnes présentes. Au bout des deux tours, on peut clarifier, amender ou retirer la proposition. Dans ce dernier cas, on retourne au point zéro. Ensuite, on passe aux objections, on essaie alors de différencier une objection d'une préférence, ça c'est surtout le facilitateur qui fait ça. Lorsqu'il n'y a plus d'objections, la proposition est adoptée et on célèbre cela. S'il n'y a pas d'objections, c'est top, cela veut dire qu'on a passé assez de temps sur les autres parties. La récolte s'est bien passée et la proposition est juste. Ce qui est intéressant avec la gestion par consentement, c'est que l'on n'est pas sur des compromis, où l'on rend tout «gris».

**Éduquer:** Vous parlez de «facilitateur», quel est son rôle?

**C.L.:** Il va aider le groupe à prendre une décision. Une métaphore qui fonctionne bien pour comprendre son rôle, c'est celle du conducteur de bus. Il ne choisit pas la destination, ce sont les passagers qui le font, mais il va faire en sorte qu'ils arrivent à bon port. Il doit donc avoir la maîtrise des outils qui existent. Il faut aussi qu'il soit agile parce qu'on travaille avec l'humain et parfois ça ne fonctionne pas. Il faut être vigilant sur les tours de parole pour éviter les enjeux de pouvoir. En effet, une des dérives de la gestion par consentement, c'est que, comme on est dans un collectif, les personnes qui sont les plus extravertis prennent plus de place et donc, prennent parfois les décisions.

Le facilitateur peut être un des participants mais lorsque les sujets le touchent, cela peut être compliqué. C'est toujours mieux d'avoir un facilitateur qui n'est pas concerné par l'objectif de la réunion.

**Éduquer:** Est-ce que c'est possible de combiner un système hiérarchique et la gouvernance partagée?

**C.L.:** On ne passe pas du jour au lendemain d'un système hiérarchique à une gouvernance partagée. Ce que dit Frédéric Laloux, c'est qu'il faut absolument que le CA et le comité de direction soient ok avec l'idée de gouvernance partagée parce que ça va leur demander d'abandonner une partie de leur pouvoir. Si eux ne sont pas convaincus, cela va être très compliqué. Mais il y a pas mal de dérives dans les gouvernances partagées: par exemple, des comités des directions qui disent qu'ils vont faire de la codécision, mais qui, au final, font de la fausse concertation. Ils demandent l'avis de tout le monde mais il n'y a pas de suivi et cela génère beaucoup de frustrations.

La gouvernance partagée, ce n'est pas qu'il n'y a plus de chef. C'est surtout que chacun et chacune prend une part de responsabilité plus importante dans les décisions de l'entreprise. C'est plus compliqué d'avoir une gouvernance partagée qu'une hiérarchie, où c'est elle qui a le dernier mot. Dans la gouvernance partagée, être en groupe, cela va accentuer qui nous sommes, nos forces et nos faiblesses, notre façon de voir le monde. C'est confrontant, un collectif. Cela va demander un vrai travail sur soi.

Plus d'infos sur *Déclic perspectives*:  
[www.declic-en-perspectives.be](http://www.declic-en-perspectives.be)

1. Personne qui apporte soutien, accompagnement moral et pratique à une femme enceinte ou un couple durant la grossesse, la naissance, la période néonatale et en fin de vie.

«Il faut absolument que le CA et le comité de direction soient ok avec l'idée de gouvernance partagée parce que ça va leur demander d'abandonner une partie de leur pouvoir»

### Université du Nous

Depuis 2010, l'Université du Nous réinvente le «faire ensemble» par sa propre expérience de la coopération et de l'intelligence collective, et trouve sa raison d'être par la transmission de ses apprentissages à celles et ceux qui veulent aussi emprunter ce chemin, animé-es par une profonde envie (et espoir) de transition de société.

Organisation citoyenne, elle est aussi un lieu de recherche, d'expérimentation, de création et de partage de communs sur les nouvelles façons de faire ensemble. Elle questionne, teste, malaxe tout ce qui tourne autour de l'intelligence collective, la gouvernance partagée et l'exercice du pouvoir en relation d'équivalence, mais aussi notre rapport à l'argent, l'apprentissage via une pédagogie dite «sensible» (cœur/corps/esprit) ou encore la question du genre...

Plus d'infos: [www.universite-du-nous.org](http://www.universite-du-nous.org)



Magalie Saussey, sociologue

# Visibilité, reconnaissance et place des femmes dans l'ESS: un débat toujours actuel

Alors que la majorité des travailleur·ses de l'économie sociale et solidaire sont des femmes, elles souffrent, aujourd'hui encore, de conditions de travail en contradiction avec les valeurs de l'ESS.

Depuis le 19<sup>e</sup> siècle en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, en tant que «dames patronnes» ou au sein du mouvement ouvrier, les femmes furent bien présentes «à l'avant-garde du mouvement populaire pour l'association»<sup>1</sup>. Aujourd'hui encore, elles contribuent à son expansion, en tant qu'initiatrices, salariées ou bénévoles d'organisations sans but lucratif productrices de biens ou de services que l'on rassemble sous le terme «d'organisations d'économie sociale et solidaire» (OESS). Pourtant, au sein de l'ESS et au-delà, la question de la visibilité, de la reconnaissance et de la place des femmes, à tous les postes des organisations de l'ESS, se pose encore.

## Féminisme et mesures

Depuis les années 50, les féministes ont entamé un important travail de production de données pour permettre de rendre compte d'activités jusque-là ignorées et/ou invisibles pour le regard dominant. En effet, jusqu'alors les études qualitatives sur le sujet «femmes» étaient presque inexistantes tout autant que les travaux quantitatifs qui n'étaient pas ventilés selon le sexe. À la Conférence de Mexico de 1975, un plan d'action mondiale sera adopté pour encourager le recueil de données et la production de statistiques sexo-spécifiques. C'est à partir de cette date qu'un savoir nouveau s'est constitué opérant un véritable tournant politique et historique et permettant, au-delà du cercle militant, de «braquer les projecteurs» sur les inégalités et les discriminations omniprésentes dans les sociétés.

Problématique longtemps située «hors des radars» de l'opinion publique et de la recherche en sciences sociales, l'ampleur du travail domestique réalisé par les femmes dans la sphère privée a tardivement été mis au jour «malgré les revendications dont il était l'objet, et malgré l'existence de données chiffrant les heures passées à ces activités»<sup>2</sup>. À la suite des travaux de Christine Delphy conceptuali-

sant le travail domestique gratuit, la reconnaissance de sa valeur a été un enjeu fort et fédérateur des courants féministes des années 1970.

Dans le prolongement de ces réflexions pionnières, il fallait que ce travail soit mesuré et quantifié selon le sexe pour démontrer l'enjeu économique que représente le travail domestique. Pour la sociologue Andrée Michel (1978), dans un contexte où le seul langage «reconnu» dans la société marchande est celui de la monnaie, seule la valorisation monétaire fera reconnaître l'importance du travail domestique invisible et lui permettra d'être considéré comme une véritable «question sociale»<sup>3</sup>. Il aura néanmoins fallu attendre les travaux des statisticiennes Ann Chadeau et Annie Fouquet qui publieront en 1981, à partir de l'enquête budgets-temps de l'INSEE, les premières analyses du travail domestique basées sur la statistique publique<sup>4</sup>. Cette étude a alors deux objectifs: mesurer le temps de travail domestique réalisé par les femmes et les hommes et le comparer au «travail professionnel», mais aussi monétariser le travail domestique pour lui donner une valeur dans la comptabilité nationale.

En contestant le postulat selon lequel «le travail domestique lorsqu'il est accompli sans contrepartie monétaire – ce qui la plupart du temps est le cas – n'est ni productif, ni marchand», Ann Chadeau et Annie Fouquet ont pu montrer l'importance économique des activités domestiques, chiffres à l'appui<sup>5</sup>. Sans le travail domestique - mais aussi sans les prestations et politiques sociales ou les organisations sociales, l'économie marchande s'écroulerait. Mais cette «preuve» statistique aura finalement peu d'effet sur les comportements concrets. Entre 1986 et 2010, le temps domestique des hommes n'a augmenté en moyenne que de 17 minutes par jour (Insee, 2015). À l'heure actuelle, le travail domestique et le travail de *care*<sup>6</sup> restent encore massivement à la charge des femmes qui y consacrent en moyenne 50% de temps en plus que les hommes



La dame patronnesse est historiquement la pionnière du travail social. Elle apparaît au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Le plus souvent bénévole, sans formation spécifique, bourgeoise ou aristocrate, elle se consacre volontiers aux œuvres de bienfaisance.

Photo ci-contre:

© SHA - Fonds Dames patronnesses, 22 décembre 1965.

(3h26 et 2h respectivement par jour).

Si la statistique publique s'attache désormais à mener des enquêtes sur les «temps sociaux» pour mettre au jour le poids sexué du travail domestique, il faut souligner que la capacité de délégation de ce travail n'y est pas prise en compte, pas plus que la «charge mentale» de ce travail qu'il soit délégué ou non. Or cette délégation du travail domestique «constitue une source importante de polarisation sociale entre femmes»<sup>7</sup>. En effet, quand ce travail domestique et/ou ce travail de *care* est «externalisé», il est reporté sur d'autres femmes, très souvent migrantes - plaçant les femmes (employeuses et employées) dans des positions structurellement asymétriques.

Ce qui est mesuré et quantifié et donc rendu visible, au travers d'indices ou d'agrégats de la statistique publique sont aussi l'expression d'une histoire politique androcentrée. Le cas du travail domestique illustre bien les défis que les féministes ont cherché à poser au débat public pour que soient reconnues toutes les activités et donc toutes les composantes de l'économie.

### Statistiques sexuées de l'ESS en France

Dans le prolongement de ces critiques anciennes portées sur le caractère conventionnel de ce qui est «productif», les personnes

engagées et/ou à la tête de réseaux du champ de l'Économie Sociale et Solidaire en France ont aussi eu recours à la mesure pour rendre compte et crédibiliser les activités de santé, d'éducation, de services à la personne qui caractérisent l'ESS et qui restent «structurellement et comptablement disqualifiées»<sup>8</sup>. Souvent rassemblés sous l'appellation des «métiers du *Care*» ou «métiers du lien», ces secteurs cumulent la moitié de l'ensemble des emplois de l'ESS en France. Une autre caractéristique de l'ESS est la «surreprésentation» des femmes. En France, selon les enquêtes, entre 66 et 70 % des salarié-es de l'ESS sont les femmes, contre 40 % dans le privé hors ESS et 60 % dans le public<sup>9</sup>. Dans l'ESS, plus d'un cadre sur 2 est une femme (54 %) <sup>10</sup>.

Il faut souligner que ces chiffres ont vu le jour grâce au premier travail de compilation de données sur la place des femmes dans l'ESS en France réalisé par des salarié-es du CNCRESS (Conseil National des Chambres Régionales de l'ESS), en dehors de leur missions attitrées - ces chiffres seront ensuite diffusés par le collectif FemmESS regroupées depuis lors pour porter cette question. En mars 2019, un état des lieux national détaillé sur l'égalité femmes-hommes dans l'ESS, porté par le CNCRESS, sera publié.

Cette étude confirme la «surreprésentation» statistique des femmes dans l'ESS mais

aussi les constats empiriques relayés par les rares chercheuses qui travaillent sur le genre et l'ESS<sup>11</sup>. Les conditions de travail y sont en contradiction avec les valeurs de l'ESS marquées par une finalité sociale et par les valeurs d'égalité et de solidarité qu'elles affirment porter. Les acteurs et actrices – et en premier lieu les salarié·es – n'échapperaient pas non plus à la «règle du sexisme» œuvrant à l'encontre de ces idéaux: plus de temps partiel (41% des femmes), plus de CDD (76% des salariés à temps partiel en CDD sont des femmes), recrutement discriminant, faiblesse des salaires, non-reconnaissance des qualifications, sexuation des tâches, etc.<sup>12</sup> Et la surreprésentation des femmes n'y fait nullement obstacle. Enfin, plusieurs travaux soulignent également que les femmes occupant des postes de haut niveau ou dans les conseils d'administration sont encore sous-représentées par rapport à la proportion de femmes qui y sont salariées<sup>13</sup>. Comme dans toute organisation, des marges de manœuvre existent et les acteurs et les actrices s'en saisissent pour résister et innover<sup>14</sup>. S'insérer dans l'ESS pourrait même déjà en soi constituer un acte de résistance (ou un refuge) au genre hostile du marché du travail, du capitalisme et de la mondialisation.

Un des enjeux centraux est de sortir d'une vision hégémonique de la «valeur»<sup>15</sup> pour s'attacher non seulement à reformuler «ce qui compte», ce qui a de la valeur (nos interdépendances humaines avec le vivant) mais aussi plus spécifiquement à prendre conscience politiquement et collectivement que «sans ce travail- car le travail de *care* est aussi un travail- c'est l'ensemble de la vie ordinaire qui est menacé»<sup>16</sup>.

Note: Je tiens à remercier chaleureusement Audrey Chalumeau pour nos échanges stimulants sur le genre et la mesure statistique dans l'ESS qui ont nourri cet article.

1. Mahiou, Hersent, n.d., 9.
2. Fouquet, 2001, p. 100. L'importance des tâches ménagères a commencé à être reconnue à travers des enquêtes sur le temps des mères de famille par l'INED et notamment le travail de Jean Stoetzel en 1948 (Une étude des budgets-temps de la femme dans les agglomérations urbaines», *Population*).
3. Fouquet, 2001.
4. Leur travail se fait sur la base de données de l'«enquête emploi du temps» de l'INSEE - 1974/1975.
5. Le rapport d'OXFAM paru en 2020 intitulé «Celles qui comptent» rappelle que la valeur monétaire du travail domestique et du travail de *care* non

rémunéré assuré par les femmes âgées de 15 ans ou plus est d'au moins 10 800 milliards de dollars chaque année, soit trois fois la valeur du secteur des technologies à l'échelle mondiale.

6. Nous nous appuyons sur la proposition d'Evelyn Nakano Glenn (2016) qui, à partir des lectures de Joan Tronto, définit «*le care comme une pratique qui est à la fois une éthique (se soucier de / caring about) et une activité (prendre soin de / caring for)*. Se soucier de mobilise aussi bien la pensée que le domaine des affects: cela implique de prêter attention aux besoins des autres, d'y être sensible, de se sentir concerné·e par la nécessité d'y répondre et d'en prendre la responsabilité. Prendre soin de se réfère aux diverses activités nécessaires pour assurer le bien-être d'une autre personne et prodiguer les soins dont elle a besoin».
7. Bereni et al., 2008, p. 112.
8. Jany-Catrice, 2017, p. 82.

9. Tabariés et Tchernonog 2007; Braley 2011; Pleintel, 2019.

10. Braley 2011; Pleintel, 2019.
11. En France, on peut souligner les travaux précurseurs d'Isabelle Mahiou et de Madeleine Hersent (Mahiou, Hersent, 1986) et des études réalisées par l'Adel (Association pour le développement local) qui dès les années 1980 ont eu pour objet la place des femmes dans l'Économie sociale, puis à partir des années 2000 Isabelle Guérin a été une des rares chercheuses à s'intéresser à la capacité émancipatrice des initiatives qui relèvent de l'ESS (Guérin, 2003).
12. Dussuet, Flahault, 2012.
13. Lyon, Humbert, 2012.
14. Saussey, 2017.
15. Jany-Catrice, 2014.
16. Laugier, 2012, p. 8.

## Bibliographie

- Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne, *Introduction aux gender studies - Manuel des études sur le genre*, Bruxelles-Paris, De Boeck, coll. «Ouvertures politiques», 2008, 248 p.
- Braley, Elisa (2011). «Des chiffres et des analyses. Que disent les chiffres?». *Actes du colloque «ESS au féminin. Si tout le monde y gagnait»*, 11 novembre 2011, p. 6-10.
- Chadeau Ann, Fouquet Annie. 1981. «Peut-on mesurer le travail domestique?». In: *Économie et statistique*, N°136, Septembre. Capital et capacités de production / La valeur du travail domestique / 16 000 km par an en voiture. pp. 29-42.
- Dussuet Annie, Flahault Erika, 2010 «Chiffrage de l'emploi dans les organisations de l'économie sociale en France: une analyse critique», *Cahiers du Cirtes*, n°5, pp. 279-2995
- Fouquet, Annie. «Chapitre 5. Le travail domestique: du travail invisible au «gisement» d'emplois», Laufer Jacqueline éd., *Masculin-Féminin questions pour les sciences de l'homme*. Presses Universitaires de France, 2001, pp. 99-127.
- Fouquet, Annie. «19. La statistique saisie par le genre», Jacqueline Laufer éd., *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. La Découverte, 2003, pp. 280-298.
- Guérin, Isabelle (2003). *Femmes et économie solidaire*. Paris: La Découverte.
- Guérin Isabelle, Isabelle Hillenkamp, et Christine Verschuur, 2019. «L'économie solidaire sous le prisme du genre: une analyse critique et possibiliste», *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 22, no. 1, pp. 107-124.
- Insee, 2015, «Le temps domestique et parental des hommes et des femmes: quels facteurs d'évolutions en 25 ans?», *Insee*, 2015.
- Mahiou, Hersent, n.d. *La place des femmes dans l'économie sociale*, n.r.p. 9-10.
- Mahiou, Isabelle; Hersent Madeleine (1986). «Les femmes dans les Scop: emploi et participation», *Recma*, n°20, p. 14-21.
- Michel Andrée, 1978, *Les femmes dans la société marchande*, PUF, 258 p.
- Lyon, F. & Humbert, A.-L. (2012) «Gender balance in the governance of social enterprise», *Local Economy*, 27(8), 831-845.
- Pleintel Lisa, 2019. «État des lieux de l'égalité femmes-hommes dans l'économie sociale et solidaire», Observatoire de l'égalité femmes-hommes dans l'économie sociale et solidaire, 27p.
- Saussey Magalie, 2017. «Les femmes dans l'économie sociale et solidaire: un idéal subordonné au genre?», *Cahiers du Cirtes*, Presses universitaires de Louvain.
- Tabariés Muriel et Tchernonog Viviane, (2007), «La montée des femmes dirigeantes dans les associations: évolutions structurelles, évolutions sociétales», *Recma* (Revue internationale de l'économie sociale), n° 303, pp. 10-29.

# L'économie sociale et solidaire en pratique

Le projet Univerbal est un service d'interprétation en milieu social auto-géré par des migrant-e-s. Référentiel métier, rémunération, formation... Comment pérenniser un tel dispositif?

**Éduquer:** Didier Van Der Meeren, vous êtes administrateur du *Monde des possibles*, présentez-nous l'association.

**Didier Van Der Meeren:** L'association est située au centre de Liège, dans un espace de 650 m<sup>2</sup> qui permet d'accueillir 200 personnes par semaine. 115 personnes suivent les cours de français langue étrangère, les autres suivent des projets plus spécifiques. Je pense, par exemple, au projet Hospi'Jobs qui se déroule dans les hôpitaux de la région liégeoise où les personnes peuvent s'initier aux métiers non médicaux des hôpitaux. L'asbl est reconnue sur deux axes: en initiative locale d'intégration par la Région wallonne et en Éducation Permanente par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle est agréée en Économie Sociale par la Région Wallonne et reconnue ECOSOC par les Nations-Unies, ce qui permet d'interpeller les États sur les questions d'inclusion.

**Éduquer:** Vous développez un projet très intéressant, Univerbal, est-ce que vous pouvez en parler?

**VDM:** Univerbal, c'est un projet d'économie sociale autogéré par les personnes migrantes pour développer un service d'interprétation en milieu social. Nous travaillons au développement des compétences linguistiques des personnes migrantes dans leur langue natale et en français pour structurer un service d'interprétariat communautaire. Ce projet encourage à tenir compte de la diversité des compétences des personnes migrantes. En Univerbal, il y a aujourd'hui environ 35 interprètes, dont une quinzaine très actifs qui s'impliquent dans la gestion quotidienne de la coopérative, dans les inter-visions, dans la définition des profils de compétences avec l'Université de Mons et de Liège pour définir un référentiel métier. En effet, avec les autres opérateurs qui travaillent l'interprétariat en milieu social comme le SETIS Bruxelles, le SETIS

wallon, Bruxelles Accueil, l'Université de Mons, nous travaillons ensemble à définir les compétences requises pour être un interprète en milieu social. Il s'agit de définir des tâches, des responsabilités et des critères qualité. C'est un vrai chantier qui est en lien direct avec l'économie sociale parce que l'économie sociale est justement censée fournir un service de qualité.

**Éduquer:** Comment l'asbl *Le Monde des Possibles* définit l'économie sociale et solidaire, et quelles valeurs porte-t-elle selon vous?

**VDM:** Pour nous, les valeurs fondamentales sont la coopération et la solidarité. Plutôt que de parler d'intégration, nous préférons le terme «inclusion» qui suppose que dans un collectif quand un nouveau membre apparaît, la question première n'est pas: «qu'est-ce que ce nouveau membre doit faire pour s'intégrer dans le collectif», mais plutôt: «qu'est-ce que nous pouvons faire ensemble pour être plus efficace, plus qualitatif dans ce que nous faisons?» L'approche inclusive en ESS incarne ce que nous aimerions bien voir dans une société plus inclusive.

Par ailleurs, l'ESS repose sur des éléments très pragmatiques. La question de la rémunération des travailleurs par exemple. Concrètement, les interprètes de notre service Univerbal ont générés 80 000 € de revenus en 2021 mais ce n'est pas suffisant, ne serait-ce que pour se faire un contrat minimal de 3 mois à chaque personne. Nous voulons éviter l'ubérisation, la rémunération au lance-pierre, mais comme nous nous reposons sur un principe de l'économie sociale – à savoir l'autonomie de gestion, l'indépendance par rapport au pouvoir public – c'est compliqué. Ce que nous essayons donc de faire c'est d'utiliser la force du Monde des Possibles comme opérateur reconnu pour introduire des demandes de subventions afin de pouvoir rémunérer les interprètes, non pas sur

**Le Monde des Possibles ASBL** a fêté ses 20 ans en 2021. L'association est spécialisée dans l'apprentissage et la formation professionnelle des migrant-es et des diasporas. Elle organise des formations en français langue étrangère et en informatique, dans l'esprit de l'éducation populaire.





base de leur prestation auprès d'opérateurs privés mais sur base de leur prestation au Monde des Possibles sur des projets spécifiques. Nous croisons ces interprétations à l'externe dans les hôpitaux avec des subventions à l'interne - qui viennent des pouvoirs publics - et qui permettent de rémunérer les interprètes pour les prestations, pour du travail préliminaire, pour de l'analyse, des contextes. Par exemple, les quinze interprètes les plus engagés participent à la gouvernance et ce sont eux-mêmes qui définissent les orientations, les priorités, quels sont les appels à projets auxquels nous allons candidater avec le *Monde des Possibles*. Cela permet de compenser cette ubérisation potentielle. Par ailleurs, ces interprètes ne génèrent pas du tout assez de revenu pour pouvoir rémunérer notamment un comptable. C'est pourquoi, toujours dans cette logique hybride, le comptable du Monde des Possibles devient le comptable d'Univerbal.

**Éduquer:** Vous évoquez une autre valeur de l'ESS, à savoir la gouvernance partagée. Comment la vivez-vous au quotidien?

**VDM:** Les intelligences multiples et les intelligences collectives font partie de notre

fonctionnement hérité de l'éducation permanente. Nous travaillons avec huit professeurs de français langue étrangère en sociocratie. Ils définissent toutes les semaines leurs priorités, leur usage du budget, les rôles occupés dans le groupe de travail - et organisent les élections sans candidat. Le groupe de travail veille à ce que le pouvoir ne s'installe pas, que le pouvoir circule. Mais parfois certaines personnes nous disent: «Moi, il me faut un chef, sans chef, ce n'est pas possible. Comme elles disent «un chef» et non pas «une cheffe», cela pose vraiment question.

Notre démarche sociocratique a été très bien accompagnée par Collectiv-a, une structure basée à Bruxelles, qui nous a donné quelques très bons conseils. Et puis on adapte, on regarde ce qui fonctionne, ce qu'il faudrait améliorer...

Je pense que la démarche sociocratique, basée sur les valeurs de l'association, s'enrichit de toute la dimension d'éducation permanente travaillée depuis 20 ans. Elle s'enrichit aussi de certaines pratiques qui peuvent exister dans certaines cultures via la logique de concertation, de gestion participative. Je pense, par exemple, aux tontines qui sont des mécaniques collectives où le groupe réfléchit

à ce qu'il va faire du pot commun auquel chaque personne a contribué: qui va en bénéficier, comment cet argent va être redistribué? J'assimile cela à une forme de sécurité sociale. Il y a là des mécaniques participatives qui peuvent faire écho à la sociocratie telle qu'on essaye de la travailler dans la gouvernance de l'économie sociale.

**Éduquer:** Quels sont les autres chantiers sur lesquels vous allez travailler?

**VDM:** Nous travaillons actuellement à la création d'un statut qui soit original, qui puisse tenir compte de la singularité de la fonction d'interprète. Par ailleurs nous réfléchissons au concept de coopérative d'activités qui permettrait de pouvoir garder une allocation sociale tout en expérimentant un modèle économique, une activité. Ainsi, les interprètes bénéficieraient d'une période transitoire et d'un accompagnement afin de tester si leur activité est viable. Cela rejoint le concept de coopérative éphémère que nous voudrions mettre en place en avril prochain. Pour ce faire, nous avons sollicité des agences-conseils en économie sociale comme SAW-B ou Propage pour voir ce qui est faisable.

Un autre chantier important est la coopération entre opérateurs qui travaillent dans le champ de l'interprétariat dans le milieu social. Actuellement, ces opérateurs travaillent encore de manière très isolée. Il s'agirait de faire un alignement pédagogique sur les compétences des interprètes, de réfléchir aux outils qui permettent d'évaluer le développement de ces compétences. C'est tout l'enjeu dans nos échanges avec la Région Wallonne: arriver à ce que l'interprétariat en milieu social soit mieux reconnu. Enfin, il y a un travail nécessaire pour professionnaliser les interventions, cet accompagnement avant et après toute séance d'interprétariat via un feedback avec le ou la professionnel/le mais aussi au sein d'un groupe de supervision régulier. Les psychologues qui travaillent autour des situations de viol, par exemple, ont un encadrement régulier pour en parler et apprendre à évacuer le stress que ça peut générer. Or cela n'existe pas aujourd'hui chez les interprètes alors qu'ils sont aussi confrontés à ce type de récits qu'ils entendent dans la langue d'origine des personnes et qu'ils doivent raconter en français.

## Alice Miller et la pédagogie noire

Punitions, fessées, humiliations, moqueries, sont autant de pratiques considérées aujourd'hui comme des violences éducatives. Pourtant, durant des décennies, ces «corrections» étaient largement répandues et plébiscitées sous le couvert de la «bonne éducation».

### «C'est pour ton bien»

Dans son ouvrage *«C'est pour ton bien»* paru en 1984, Alice Miller aborde la question de l'éducation et de l'origine de la cruauté humaine. Selon elle, le mal ne serait pas inné chez l'homme et la violence, que l'on s'inflige à soi-même ou qu'on fait subir aux autres, trouverait ses racines dans l'enfance et, plus particulièrement, dans l'éducation et ce qu'on appelle la «pédagogie noire». Elle y démontre comment, par un mécanisme de compulsion de répétition, «les enfants battus battraient à leur tour, les menacés menaceraient, les humiliés humilieraient»<sup>1</sup>. Terreau de la violence, la «pédagogie noire» serait la genèse de la cruauté humaine.

1. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984.

Farouchement opposée à tout châtiment corporel, la psychanalyste Alice Miller n'a cessé de lutter contre les violences ordinaires et de dénoncer les ravages de la pédagogie traditionnelle tant au niveau individuel qu'au niveau de la société.)

### La pédagogie noire

Pour dévoiler les méfaits de l'éducation traditionnelle, Alice Miller va s'appuyer sur la notion de «Pédagogie noire» développée en 1977 par la pédagogue allemande Katharina Rutschky. Son ouvrage *«Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung»* rassemble une série de textes qui explorent les techniques traditionnelles d'éducation répressive développées par des pédagogues à l'œuvre depuis le 18<sup>e</sup> siècle. Elle nommera cette mouvance éducative la «pédagogie noire» qui se base sur l'idée que l'enfant est par nature mauvais, capricieux et entêté et qu'il convient de briser sa volonté dès son plus jeune âge pour en faire un être docile et obéissant.

En effet, jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la majorité des manuels de pédagogie se focalisent principalement sur les moyens de faire entendre raison aux enfants, dès le berceau. C'est ainsi que le philosophe J. Sulzer écrit en 1748: «Il est tout naturel que l'esprit veuille suivre sa propre volonté, et si l'on ne s'y est pas pris correctement dans les deux premières années, on a du mal à atteindre son but par la suite. En outre, ces premières années présentent également l'avantage que l'on peut utiliser la force et la contrainte. Avec le temps, les enfants oublient tout ce qu'ils ont vécu dans la toute petite enfance. Si on parvient alors à leur ôter la volonté, par la suite ils ne se souviendront jamais d'en avoir eu une, et l'intensité des moyens que l'on aura dû mettre en œuvre ne

pourra donc pas avoir de conséquences néfastes».<sup>1</sup> Dans la même lignée, le docteur Schreber souligne dans son manuel d'éducation publié au XIX<sup>e</sup> siècle: «Il faut éduquer l'enfant le plus tôt possible, dès son cinquième mois, pour le libérer des 'germes du mal'».<sup>2</sup>

Dès lors, sous prétexte d'une pédagogie bienveillante, la société aurait légitimé durant des siècles des pratiques d'éducation basées sur des rapports de pouvoir et non de respect. Mensonge, ruse, dissimulation, manipulation, intimidation, privation d'amour, isolement, humiliation, moquerie, utilisation de la violence jusqu'à la torture<sup>3</sup>, tout y est permis, pourvu que les enfants correspondent aux attentes de leurs parents et aux préceptes de la «bonne éducation»... C'est pour leur bien!

### Exterminer les caprices

Selon la pédagogie noire, l'enfant étant, par nature, mauvais et entêté, le premier élément capital à exterminer est «le caprice naturel et spontané». Comme le précise le philosophe J. Sulzer, cette approche de l'éducation serait salutaire: «Si l'on n'élimine pas le caprice et la méchanceté, on ne peut pas apporter à l'enfant une bonne éducation. Dès que ces défauts apparaissent chez un enfant, il faut prendre d'urgence des mesures contre le mal, de manière à ce qu'il ne s'enracine pas encore plus profondément par l'habitude et que la personnalité de l'enfant ne soit pas entièrement gâchée»<sup>4</sup>.

Il convient donc, pour le bien-être de l'enfant, de veiller à étouffer les caprices et de ne pas y céder, au début par des gestes de menace et petits coups puis par des admonestations<sup>5</sup> physiques plus importantes; si cela ne suffit pas.<sup>6</sup> «En revanche, si les parents ont la chance d'interdire le caprice dès



## Les principes de la pédagogie noire selon Miller

Selon Miller, la pédagogie noire se base sur les principes, souvent inconscients, suivants<sup>1</sup>:

- «Les adultes sont les maîtres (et non pas les serviteurs!) de l'enfant encore dépendant»;
- «ils tranchent entre le bien et le mal comme des dieux»;
- «leur colère est le produit de leurs propres conflits»;
- «ils en rendent l'enfant responsable»;
- «les parents ont toujours besoin d'être protégés» (de la mauvaise nature de leurs enfants);
- «les sentiments vifs qu'éprouve l'enfant pour son maître constituent un danger»;
- «il faut le plus tôt possible 'ôter à l'enfant sa volonté'»;
- tout cela doit être fait «très tôt, de manière à ce que l'enfant 'ne s'aperçoive de rien' et ne puisse pas trahir l'adulte».

1. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, p. 90.



le départ par les remontrances sévères et la baguette, ils ont de bons enfants soumis et obéissants à qui ils peuvent ensuite donner une bonne éducation» (J. Sulzer).<sup>7</sup>

sance seraient donc intimement liés: celui qui a le pouvoir une fois adulte sera celui qui aura obéi durant son enfance, le pouvoir étant la récompense de la soumission.<sup>9</sup>

«Il faut éduquer l'enfant le plus tôt possible, dès son cinquième mois, pour le libérer des 'germes du mal'»

### Une obéissance absolue

Le deuxième élément central de la pédagogie noire est l'obéissance absolue aux parents et aux personnes responsables, et l'approbation de tout ce qu'ils font. Comme le précise J. Sulzer: «Toute l'éducation n'est rien d'autre que l'apprentissage de l'obéissance» (...) Il faut donc dès le début, dès lors que les enfants sont capables de comprendre quelque chose, leur montrer aussi bien par la parole que par les actes qu'ils doivent se soumettre à la volonté des parents. L'obéissance consiste à ce que les enfants 1) fassent de bon gré ce qui leur est ordonné, 2) renoncent à ce qui leur est interdit et 3) s'estiment satisfaits des prescriptions qui leur sont faites.<sup>8</sup> En tant que dépositaire d'une autorité divine, il revient donc à l'éducateur de «dresser» les enfants dès leur plus jeune âge et par tous les moyens nécessaires car l'apprentissage de l'obéissance ne commence jamais assez tôt!

Permettant d'inculquer, dès le plus jeune âge, les principes de respect de l'ordre établi et la soumission absolue aux lois, l'obéissance participe également à la bonne marche de la société dans son ensemble. En effet, un enfant ayant eu l'habitude de respecter les lois dictées par ses parents n'aura aucun mal à suivre les règles et lois sociales. Oubliant sa propre volonté, l'enfant qui aura obéi deviendra, une fois adulte, libre de devenir son propre maître. Pouvoir et obéis-

### La violence psychologique

À côté de la violence physique, toute une série de mauvais traitements psychologiques tels que l'humiliation, la manipulation, la répression des affects (comme par exemple, l'interdiction de pleurer) peuvent être pris «pour le bien de l'enfant». L'enfant apprend alors à «se renier lui-même», à étouffer tout ce qui n'a pas «la faveur divine», incapable de se défendre face à des parents tout puissants à qui il doit, en outre, respect et reconnaissance.<sup>10</sup>

La violence éducative peut également s'élaborer au niveau de l'annihilation des savoirs intellectuels de l'enfant et de sa soif d'apprendre: «Le pédagogue doit juguler très tôt la volonté de savoir, en partie aussi pour que l'enfant ne s'aperçoive pas trop vite de ce que l'on fait de lui»<sup>11</sup>. Dès lors, en rejetant les réflexions et pensées des enfants, l'adulte permet de sauvegarder son rapport au savoir et sa posture dominatrice.

### Une sur-adaptation et un refoulement durable

La pierre angulaire de ce type d'éducation consiste à faire accepter à un enfant qu'on lui fait mal pour lui faire du bien, parce qu'on l'aime, et peut se traduire par l'idée: «Je t'élève ainsi pour ton bien, et si je te bats ou te torture par mes paroles, c'est uniquement dans ton intérêt».<sup>12</sup> Cette confron-

« Toute l'éducation n'est rien d'autre que l'apprentissage de l'obéissance »



tation entre violence et bienveillance met en relief le douloureux conflit intérieur que vit l'enfant: il souffre de la conduite de ses parents, mais l'accepte par amour pour eux. Comme le souligne Alice Miller: «*On peut faire de l'enfant une foule de choses dans les deux premières années de sa vie, le plier, disposer de lui, lui enseigner de bonnes habitudes, le corriger et le punir, sans qu'il arrive quoi que ce soit, sans que l'enfant se venge*». <sup>13</sup>

Face à cet être omniscient qu'est sa mère ou son père, l'enfant, voulant être aimé, va ravalé sa colère et s'adapter, réprimer ses sentiments, alimenter sa mise à disposition et plonger dans un profond déni de Soi <sup>14</sup>. Sa tolérance vis-à-vis de ses parents sera sans limites et durable, générant alors un processus de refoulement inconscient de ses propres besoins, une sur-adaptation aux attentes des adultes et donc un conditionnement et un consentement à la soumission. En effet, face à des parents autoritaires ou qui ne peuvent accueillir avec empathie ses sentiments, l'enfant apprend à se taire très rapidement car il lui est interdit de manifester sa colère, sa tristesse, sous peine de sanctions et aussi, et peut-être surtout, par amour pour ses parents, pour leur faire plaisir. Une disposition qu'il transférera ensuite sur les

professeurs, le policier, le politicien... tout ce qui représente l'autorité.

### La violence intergénérationnelle et les origines de la violence humaine

D'après Alice Miller, l'enfant qui n'a pas pu vivre et exprimer pleinement ses émotions et qui n'a pas eu la possibilité de lever le refoulement sur la violence subie durant son enfance, perpétuera plus tard ce traumatisme, soit en sombrant dans la dépression soit en étant dans le passage à l'acte, dans la compulsion de répétition <sup>15</sup> en exerçant son pouvoir sur plus faibles que lui. <sup>16</sup> Comme le souligne Miller, «*Les parents luttent pour obtenir sur leurs enfants le pouvoir qu'ils ont dû eux-mêmes abdiquer auprès de leurs propres parents*». <sup>17</sup> La maltraitance produisant non seulement des enfants malheureux, mais aussi, bien souvent, des parents maltraitants.

C'est là que se joue la théorie de la «transmission intergénérationnelle de la violence» de Miller selon laquelle la violence humaine trouverait sa genèse dans l'abus de pouvoir exercé dès le plus jeune âge. Dès lors, à l'origine de la violence, il y a toujours le meurtre de l'âme enfantine infligé aux petits par les adultes par le biais de l'éducation. Sans

un travail pour lever le refoulement sur la perte du Soi subie durant la petite enfance, le drame vécu se reproduira, transmettant de génération en génération des pratiques, discours et refoulements. L'enfant devenu adulte restera alors soumis à toute autorité de façon inconditionnelle et s'accordera, pour lui-même, la même toute-puissance de l'autorité sur ses enfants au sein de la famille, sur ses subalternes dans son milieu professionnel et, à l'extrême, sur son peuple au niveau politique. La violence collective à l'œuvre dans les guerres étant alors un agglomérat de violences singulières nourries par des pratiques éducatives répressives. L'éducation, ayant de profondes conséquences sociales, n'est donc plus une affaire privée. <sup>18</sup>

### «Tous les bourreaux ont été victimes»

Selon la théorie de Miller, l'enfant ne naîtrait donc pas foncièrement mauvais, il le deviendrait suite à une série d'humiliations et «*Toutes les victimes ne deviennent pas bourreaux. Mais tous les bourreaux ont été victimes*». Pour illustrer son propos, elle prendra l'exemple le plus frappant de sa génération <sup>19</sup>: Adolf Hitler. Elle tentera alors de comprendre quelle a pu être la violence

de son enfance pour qu'il ait été à ce point mené par un sentiment de haine. Selon Miller, la base de la cruauté du dictateur nazi trouverait ses origines dans sa famille et son enfance: un père autoritaire et brutal qui aurait traumatisé durablement le jeune Hitler, l'entraînant dans un profond sentiment de solitude. Battu et humilié quotidiennement. Hitler serait alors devenu un des pires assassins de l'humanité. Entrant dans une spirale de compulsion de répétition, l'enfant humilié, devenu son propre maître, aurait reproduit les sévices vécus dans sa jeunesse à l'ensemble d'une communauté, allant jusqu'à l'exterminer et mener à bien des actes d'une cruauté inouïe.

## Alice Miller, encensée et critiquée

Décrite comme «une figure influente et controversée dans le monde de la psychanalyse et psychothérapie»<sup>20</sup>, Alice Miller ne fait pas l'unanimité dans le milieu psychanalytique. Certain·es lui reprochent une posture réductionniste dans son explication des origines de la cruauté humaine par une enfance malheureuse, notamment dans son approche de la figure d'Hitler. Selon ces critiques, il n'y aurait pas qu'un seul facteur à la violence humaine et réduire les origines du mal à l'éducation serait un leurre: la violence résulterait de l'interaction complexe de facteurs individuels, relationnels, sociaux, culturels et environnementaux, comme le rappelle le *Rapport mondial sur la violence et la santé*<sup>21</sup>. Par ailleurs, il serait inexact de prétendre que tous les bourreaux ont été des victimes: la majorité l'ont été, mais pas tous<sup>22</sup>. L'approche de la transmission intergénérationnelle de la violence de Miller serait alors considérée comme simpliste, manquant de nuance et peu démontrée scientifiquement.

Même si le travail d'Alice Miller reste, pour certain·es, critiquable à plusieurs égards, son approche de l'enfance et son constat des méfaits d'une éducation répressive ont permis de mettre en évidence les ravages de la pédagogie noire et de faire évoluer les mentalités autour des violences éducatives et ordinaires... un constat qui n'allait pas de soi dans les années 1980 lorsque Miller rédigea ses théories et qui reste, encore de nos jours, un garde-fou précieux face aux violences faites aux enfants.

1. «Essai de quelques idées raisonnables sur l'éducation et l'instruction des enfants»

(«Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Aufzuehung und Unterweisung der Kinder»), J.

## Les totalitarismes

Les principes de la pédagogie noire qui reposent sur l'apprentissage de l'obéissance où l'ordre est sacré et tout moyen pour y parvenir est autorisé, permettent également d'expliquer et de comprendre l'adhésion des individus aux systèmes totalitaires: «Si l'enfant apprend à considérer même les châtiments corporels comme des 'mesures nécessaires' contre les 'malfaiteurs', parvenu à l'âge adulte, il fera tout pour se protéger lui-même de toute sanction par obéissance, et n'aura en même temps aucun scrupule à participer au système répressif. Dans l'État totalitaire qui est le reflet de son éducation, un sujet de ce type sera capable de pratiquer n'importe quel mode de torture ou de persécution sans en éprouver la moindre mauvaise conscience. Sa 'volonté' est pleinement identique à celle du gouvernement».<sup>1</sup> Pour Alice Miller, cela explique le soutien massif de millions d'Allemand·es au régime nazi: ayant reçu une éducation issue de la pédagogie noire basée sur une obéissance aveugle aux ordres supérieurs, l'adhésion était évidente pour la plupart des citoyen·nes de l'époque... Et probablement, pour une partie de la population russe aujourd'hui, face à la destruction de l'Ukraine.

1. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 70

SULZER, 1748

2. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 21

3. *Idem*.

4. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 29

5. Réprimandes, remontrances.

6. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 22

7. *Idem*.

8. Extrait de J. Sulzer, «Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder», 1748, cité d'après Katharina Rutschky, «Schwarze Pädagogik», p.173 et sq.

9. «Autour d'Alice Miller: Le drame de l'enfant doué. La vérité de l'enfance. La pédagogie noire.», Cynthia FLEURY, 8 novembre 2016, <https://chaire-philofr/autour-alice-miller-cynthia-fleury/>

10. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 51

11. *Idem*, MILLER Alice, 1984, p. 27

12. «Notre corps ne ment jamais», MILLER Alice, Paris, Flammarion, 2004.

13. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 24

14. Voir «Alice Miller et le Drame de l'enfant doué» article sur le site de la Ligue

<https://ligue-enseignement.be/alice-miller-et-le-drame-de-lenfant-doue/>

15. La compulsion de répétition est un concept psychanalytique introduit par Freud qui décrit la répétition inconsciente, par un individu ayant subi un traumatisme, d'événements de ou situations douloureuses vécues antérieurement.

16. «C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant», MILLER Alice, 1984, p. 20

17. *Idem*, MILLER Alice, 1984, p. 36

18. «Une gifle morale aux partisans de la «bonne fessée», LIETTI Anna, [www.letemps.ch/societe/une-gifle-morale-aux-partisans-bonne-fessee](http://www.letemps.ch/societe/une-gifle-morale-aux-partisans-bonne-fessee) consulté le 10 avril 2022

19. Rappelons que Miller est d'origine juive et a dû

fuir le ghetto juif de Piotrków Trybunalski en 1940 pour séjourner clandestinement sous le nom d'Alice Rostovska dans la partie «aryenne» de Varsovie alors occupée par les nazis.

20. «Alice Miller obituary», Sue Cowan-Jenssen, The Guardian, 31 May 2010, [www.theguardian.com/science/2010/may/31/alice-miller-obituary](http://www.theguardian.com/science/2010/may/31/alice-miller-obituary)

21. «Rapport mondial sur la violence et la santé» GRUGG Étienne G., DAHLBERG Linda L., MERCY James A., SWI Anthony, LOZANO-ASCENCIO Rafael, (dir.), Genève, Organisation mondiale de la santé, 2002. In [www.researchgate.net/publication/350188548\\_Fascinante\\_et\\_paradoxe\\_Alice\\_Miller](http://www.researchgate.net/publication/350188548_Fascinante_et_paradoxe_Alice_Miller)

22. «Fascinante et paradoxale Alice Miller», LABBE Jean, 2021, p.17, in [www.researchgate.net/publication/350188548\\_Fascinante\\_et\\_paradoxe\\_Alice\\_Miller](http://www.researchgate.net/publication/350188548_Fascinante_et_paradoxe_Alice_Miller)

« Toutes les victimes ne deviennent pas bourreaux. Mais tous les bourreaux ont été victimes »

# Pour nous contacter

## Secrétariat communautaire

Rue de la Fontaine, 2  
1000 Bruxelles  
Tél.: 02 / 511 25 87 ou 02 / 512 97 81  
Fax: 02 / 514 26 01  
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12  
e-mail: info@ligue-enseignement.be  
Site: [www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)

Président Roland Perceval  
Trésorier général Renaud Loridan  
Directeur Patrick Hullebroeck  
Assistante  
Cécile Van Ouytsel  
Responsable du personnel  
Julie Legait  
Assistante  
Nathalie Masure

Comptable  
Jonathan Declercq

Permanent-es du secteur Communication - Internet  
Marie Versele  
Juliette Bossé  
Valérie Silberberg

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-es du secteur Formation  
Audrey Dion  
Sylwana Tichoniuk  
Éric Vandenheede  
Amina Rafia

Responsable du secteur Interculturel  
Julie Legait

Formatrices du secteur Interculturel  
Hanane Cherqaoui Fassi  
Ariane Crèvecoeur  
Pamela Cecchi  
Pauline Laurent  
Federica Palmieri

Coordinatrice de la revue Éduquer  
Juliette Bossé

## Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon  
LEEP du Brabant wallon  
Avenue Napoléon, 10  
1420 Braine-l'Alleud  
Tél.: 010/61 41 23

Régionale de Charleroi  
(à la Maison de la Laïcité)  
Présidente Maggy Roels  
Rue de France, 31  
6000 Charleroi  
Tél.: 071 / 53 91 71

Régionale du Hainaut occidental  
(à la Maison de la Laïcité)  
Président Stéphane Huez  
Rue des Clairisses, 13  
7500 Tournai  
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège  
Président Thomas Herremans  
Boulevard de la Sauvenière, 33-35  
4000 Liège

Régionale du Luxembourg  
Présidente Michelle Baudoux  
Rue de Sesselich, 123  
6700 Arlon  
Tél.: 063 / 21 80 81

Régionale Mons-Borinage-Centre  
Président Guy Hattiez  
Rue de la Grande Triperie, 44  
7000 Mons  
Tél.: 065 / 31 90 14



# Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice  
d'école, parent, ou tout simplement  
intéressé-e par les questions  
d'éducation et d'enseignement?  
Retrouvez, chaque mois, les  
informations sur l'actualité de  
l'enseignement sélectionnées pour  
vous par la Ligue et des analyses  
approfondies sur les questions  
éducatives!

**Abonnez-vous à notre revue**

Rendez-vous sur notre site:

[www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



# éduquer

## tribune laïque

périodique mensuel

**Numéro 169**  
**avril 2022**  
**2,5 €**

Éditeur responsable  
**Roland Perceval**  
Rue de la Fontaine, 2  
1000 Bruxelles  
Tél: 02 / 511 25 87

**Bureau de dépôt:**  
**Bruxelles X**