n° 382 Mai-Juin 2026

imag

Le magazine de l'interculturalité

Panoramique

PÉDAGOGIE FÉMINISTE
Riposte à l'extrême-droitisation

Explorer Bruxelles

À travers le regard et le trait des migrants

Dédicace

Aux bénévoles de la Commission de surveillance de la prison de Haren

Dans leur rapport 2025, les membres de la Commission ont compilé
des informations précises sur la vie enfermée.
Ils décrivent entre autres la surpopulation (14 % en décembre 2025) et ses effets,
les conditions de travail du personnel, l'accès aux soins de santé, les repas,
les enfants résidents, les visites, les transferts, les programmes de réinsertion.
Y compris un focus alarmant sur la santé mentale des détenus.

Leurs observations sont assorties de recommandations accessibles en ligne.
Un rapport essentiel pour « le monde extérieur ».

EDITO

Présidente du CBAI Christine **SCHAUT**

Ceci n'est pas du Prévert

- Blocage des subsides régionaux d'Inter-Environnement Bruxelles (IEB) relatifs à son travail en mobilité et en environnement pour cause de manque de « loyauté à la Région » au vu de son recours contre la démolition du Palais du Midi. Pour les mêmes raisons (recours contre NEO, le métro 3, Lakeside, la Friche Josaphat) le *Brusselse Raad voor het Leefmilieu* (Bral) voit aussi ses subsides bloqués. A IEB, 2 personnes chargées de mission sur 6 ont été mis en préavis, 7 travailleurs et travailleuses ont vu leur temps de travail réduit à 3/5e ou à mi-temps.

- Baisse de 15 % des subsides de fonctionnement du *Community Land Trust Bruxelles* (CLTB, acteur important du logement en acquisitif social) et arrêt des subsides d'investissement pour les nouveaux projets de logement social.

- Perte, pour le moment, de 6 % de budget des projets de cohésion sociale qui soutiennent l'action associative de travail social communautaire dans les sites de logement social bruxellois. Les concernant, les nouvelles conventions seraient lancées prochainement sous forme de marché public européen promouvant une logique de prestation de service, contraire à celle qui prévaut dans le travail communautaire, et mettant en concurrence les associations entre elles, y compris avec des associations européennes, dans une enveloppe budgétaire réduite.

- Disparition du dispositif d'aide à l'emploi des Contrats Premiers Emplois (CPE) et des primes de soutien à l'emploi ACTIVA, menace de disparition des postes ACS : autant de programmes qui soutiennent l'emploi dans le milieu associatif.

La liste n'est ni exhaustive ni clôturée. Elle n'est pas non plus un inventaire à la Prévert, lequel « désigne une énumération poétique, hétéroclite et farfelue d'éléments sans lien apparent entre eux »[1]. La logique ici semble évidente : il s'agit à première vue de réaliser des économies budgétaires dans des secteurs jugés facultatifs. Au-delà, elle œuvre à briser le contre-pouvoir associatif. Ce faisant, elle met à mal sa liberté et, par là, de manière inévitable, le fonctionnement de la démocratie tout entière. Il est plus qu'urgent de les défendre.

[1] Selon Wiktionary.

SOMMAIRE

Edito

Christine Schaut 3

Panoramique

Pédagogie féministe : riposte à l'extrême-droitisation 6

Une pédagogie féministe transformatrice : est-ce possible ? 8
Irène Pereira

L'Education permanente féministe pour résister à l'extrême-droitisation 12
Noémie Emmanuel et Faïza Cherfi

Questionner nos modèles normatifs 16
Valeska Pichuante Saud

#MeToo en héritières 20
Entretien avec Milène Le Goff

Emancipation ici et dans les Suds 24
Entretien avec Noémie Kayaert

Former à partir des marges 27
Cécile Rugira

Visage à visage 32
Entretien avec Mathilde Laroque

Prochain dossier
Septembre-Octobre 2026
Lutte contre l'antisémitisme

Migrants

La ville déracinée. Explorer Bruxelles à travers le regard et le trait des migrants..... 35
Nausicaa Pezzoni

Retour sur

Dix ans après leur arrivée, les Doms syriens s'accrochent..... 42
Thomas Abgrall

Texte sur photo

***Vive quoi ?* Par Laurent Demoulin** 46
Photo de Massimo Bortolini

© Massimo Bortolini

Pédagogie féministe

Riposte à l'extrême-droitisation

Former au féminisme, ce n'est pas imposer un discours ou un point de vue ; c'est cultiver un terrain commun où chacune et chacun pourra se reconnaitre, douter, lutter, (se) transformer. Ainsi des courants féministes affinent des stratégies pour résister aux menaces qui pèsent sur les droits fondamentaux, l'égalité des genres, la prévention des violences. Et on a de quoi faire, comme on a de quoi voir rouge – parce que les droits et les avancées en termes d'égalité ne sont jamais acquis.

Au fil du dossier, nous rencontrerons des pratiques de pédagogie féministe pensées comme un espace politique où l'on ne cherche pas à conscientiser, mais à partir du savoir de chacune, des conflits, des récits minorés, ainsi que des émotions – et de ces émotions pourrait surgir une matière de réflexion et de responsabilité collectives. Et de ce collectif, pourrait surgir une transformation sociale pour l'égalité.

Ici et maintenant, il nous faut chausser les lunettes de l'intersectionnalité pour voir, clair et net, que les discriminations liées au genre, à la race, à la classe ou au statut migratoire ne s'additionnent pas. Elles s'entrecroisent, produisant ainsi des formes spécifiques d'oppression.

La pédagogie féministe réussie n'est pas seulement celle où les contenus sont solides ; c'est celle où la salle bouillonne sous le feu des apprentissages et des luttes, tous deux collectifs. Cela implique une posture d'écoute, une capacité à s'adapter et à improviser, une ouverture à la divergence.

Coup de sonde sur des dynamiques de citoyenneté critique en cours, avec leurs lignes de force et leurs limites.

© Massimo Bortolini

Professeure de philosophie en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen-Normandie Irène **PEREIRA**

Une pédagogie féministe transformatrice :

est-ce POSSIBLE ?

La pédagogie féministe désigne un ensemble de pratiques féministes qui se sont développées à partir de l'autoformation collective féministe. Néanmoins, ce transfert des pratiques militantes féministes dans des cadres plus institutionnalisés ne va pas sans tensions.

L'expression «pédagogie féministe» semble être apparue aux Etats-Unis dans le sillage du mouvement féministe des années 1960-1970[1]. Dans les années 1960, les militantes féministes ont développé des groupes de conscience féministe[2]. Ces groupes leurs permettent de partager leurs expériences intimes de femmes qui ne sont pas habituellement prises en compte dans l'espace public. C'est en partageant ces expériences qu'elles prennent conscience que celles-ci ne sont pas que des expériences individuelles, mais collectives. Or, à partir du moment où elles sont collectives, il devient possible de les transformer par des actions collectives militantes.

Pour illustrer ce type d'expérience à partir d'un exemple plus récent, on peut prendre le cas de plusieurs femmes

salariées dans des structures autonomes d'éducation populaire politique en France qui ont publié un ouvrage, en 2016, sur leur expérience du féminisme[3]. Elles racontent comment elles ont été conduites à se former collectivement entre elles. Il faut donc remarquer que ce type d'expérience se déroule dans des groupes d'autoformation collective.

Proche de la pédagogie des opprimés

Par ailleurs, dans les années 1970, il existe une approche pédagogique qui connaît également un intérêt dans les milieux militants, c'est la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire. Cette pédagogie est pratiquée au sein de cercles de culture. Elle vise à favoriser la prise de conscience par les opprimés du caractère systémique des oppressions qu'ils vivent de manière à s'engager dans des actions collectives militantes. Il y a, comme on le voit, une certaine proximité de pratiques entre les groupes de conscience féministes et les cercles de culture. Néanmoins, les deux se distinguent par le fait que les cercles de culture sont des groupes d'éducation populaire. Il y a donc un ou une animatrice professionnelle. Il ne s'agit pas de groupes d'autoformation collective.

Comme l'explique la féministe Berenice Fischer[4], plusieurs militantes féministes, qui ont d'abord été des étudiantes, sont devenues, à partir des années 1980, par la suite, des enseignantes, en particulier à l'université, dans des cours d'études féministes. Elles ont souhaité changer les pratiques pédagogiques dans leurs enseignements. A cette même époque, il existe également des tentatives de développer la pédagogie des opprimés de Paulo Freire dans les universités américaines. La pédagogie féministe, dans ce contexte, peut donc être vue comme un mixte entre une perspective féministe et la pédagogie des opprimés de Paulo Freire. La pédagogie des opprimés apparaît comme un moyen de dépasser cette tension entre l'horizontalité des groupes féministes et la verticalité de l'enseignement dans l'institution universitaire.

Quid des opprimées ?

Cela dit, tout cela ne va pas sans difficultés. Car l'un des reproches fait à Paulo Freire et aux pédagogues critiques hommes états-uniens qui s'inspirent de lui, est de ne pas assez prendre en compte l'oppression des femmes.

Une deuxième tension apparaît au sein de la pédagogie féministe entre transformation subjective et transformation sociale. En effet, certaines pédagogues féministes universitaires tendent à délaisser la transformation sociale pour centrer la pédagogie féministe vers la transformation subjective. C'est le cas par exemple de Berenice Fischer.

bell hooks : une pédagogue critique féministe

C'est dans le contexte de ces débats, en 1994, que la féministe africaine américaine bell hooks écrit le premier volume de sa trilogie pédagogique *Apprendre à transgresser*[5]. La particularité de bell hooks est de se considérer comme féministe tout en ne récusant pas l'apport de la pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Cela s'explique par son féminisme intersectionnel. En effet, elle considère que les féministes universitaires blanches, d'origine bourgeoise, rejettent Paulo Freire, sans tenir compte de son apport concernant les oppressions de classes sociales et coloniales.

Dans ses ouvrages, bell hooks ne donne pas une vision idéalisée de sa pratique de la pédagogie critique. Elle met en lumière les réticences que les étudiantes et étudiants peuvent manifester lorsque, dans un cours de littérature, elle aborde les oppressions de sexe ou de race. bell hooks assume une pédagogie du conflit. Elle ne considère pas

que la salle de classe doit être un *safe space*.

Le rapport de bell hooks aux luttes sociales est également complexe. Elle finit par quitter son poste d'enseignante pour se consacrer uniquement à la rédaction de ses ouvrages. Cette démarche, elle l'explique par ce que représente pour elle le fait d'être une intellectuelle. Elle se définit comme « une intellectuelle totale » qui consacre entièrement ses journées à la vie de l'esprit[6].

Vers une possible transformation sociale ?

Dans quelle mesure peut-on mettre en œuvre une pédagogie féministe ? Comme on l'a vu, la pédagogie féministe apparaît comme une tentative de résoudre une tension entre l'horizontalité des groupes féministes militants et la verticalité des institutions éducatives dans lesquelles sont conduites à travailler les professionnelles. Vanina Mozziconacci a particulièrement insisté sur cette tension dans ses travaux[7]. Les contraintes de l'institution – que ce soit dans l'école publique ou même dans des fédérations d'éducation populaire – rendraient impossible, en réalité, la mise en œuvre d'une réelle pédagogie féministe car ces espaces rendent impossible toute action collective militante dans le cadre professionnel. Cela conduirait dès lors les pédagogues féministes à délaisser la transformation sociale et cela expliquerait pourquoi

La pédagogie féministe apparaît comme une tentative de résoudre une tension entre l'horizontalité des groupes féministes militants et la verticalité des institutions éducatives (que ce soit dans l'école publique ou même dans des fédérations d'éducation populaire) dans les quelles sont conduites à travailler les professionnelles.

en définitive elles se sont centrées sur la transformation intérieure de soi. Il est vrai qu'il s'agit d'un risque possible pour la pédagogie féministe: celui de s'éloigner de toute perspective de transformation sociale.

L'indispensable ancrage syndical

Il nous semble néanmoins que cette dérive se produit lorsque les pédagogues féministes, en réalité, se détachent d'une inscription dans des mouvements sociaux d'action collective, et surtout que cet engagement féministe ne s'inscrit pas dans un engagement syndical. En effet, trois trajectoires sont possibles si l'on imagine un engagement féministe au moment des études. Une fois devenue une professionnelle du secteur éducatif, la militante féministe peut maintenir un militantisme féministe collectif ou se désengager d'un militantisme féministe collectif. Mais, même si elle maintient un engagement militant féministe collectif, celui-ci, s'il ne s'inscrit pas dans un engagement syndical, risque d'être totalement déconnecté de l'activité professionnelle.

Si nous prenons l'exemple de la France, les stages de formation syndicaux et les commissions syndicales ont été et sont encore des lieux importants de mutualisation de savoirs et de pratiques pédagogiques féministes[8]. De ce fait, les militantes féministes syndicalistes gardent un lien avec l'action collective. Cela d'autant plus que l'âge

adulte – après les études et avant la retraite – constitue une période de vie où, pour une femme, il est difficile de garder un engagement militant. Or, le syndicalisme constitue un type d'engagement qui permet une articulation avec la vie professionnelle.

L'auto-organisation des jeunes

Néanmoins, Vanina Mozziconnacci souligne un autre problème. A vrai dire, elle ne centre pas avant tout la tension qu'elle constate au niveau des professionnelles de l'éducation, mais plus par rapport aux publics avec lesquels elles sont en contact. En effet, les groupes féministes étaient des groupes d'auto-organisation à la différence des cercles de culture en éducation populaire. En outre, l'éducation populaire freirienne a été développée avec des adultes. Or, nombre de professionnelles de l'éducation sont plutôt en contact avec des enfants ou des adolescents. Il y aurait alors là encore une tension entre cette situation et la prétention à favoriser un engagement dans l'action collective. Pire encore, les pédagogues féministes ne risqueraient-elles pas de se substituer à l'auto-organisation des jeunes ? Cette difficulté se trouve en outre redoublée par l'obligation de neutralité d'un certain nombre de professionnels et professionnelles du secteur éducatif qui rend impossible d'organiser des actions collectives militantes avec des jeunes. De ce fait, cela ne rendrait-il pas impossible toute prétention de la pédagogie féministe à avoir une action de transformation sociale ?

Effectivement, il est sans doute souhaitable que les jeunes puissent s'auto-organiser dans des comités ou des syndicats sans avoir à subir le paternalisme des adultes. Néanmoins, les pédagogues féministes peuvent avoir un rôle à jouer dans le fait de promouvoir l'engagement des jeunes dans ce type de structures. Si on regarde la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), elle reconnaît aux enfants la liberté d'expression, d'association et de réunion pacifique. Cela veut dire, par exemple, que les enfants ont le droit de participer à des manifestations de rue comme tout citoyen adulte.

Ce que nous avons voulu souligner dans cet article, c'est que toute pédagogie féministe ne débouche pas nécessairement sur la transformation sociale. Certaines pédagogues féministes ont été conduites à abandonner cette voie pour se concentrer davantage sur une transformation individuelle de soi. Nous avons également souhaité souligner que certains facteurs nous semblent permettre d'éviter cette dérive : d'une part, l'engagement des pédagogues féministe dans des syndicats professionnels féministes et, d'autre part, par la promotion que les pédagogues féministes peuvent faire auprès des jeunes, avec qui elles travaillent, de leurs droits reconnus à pouvoir s'auto-organiser collectivement.

[1] Pereira, I. (2027). Pédagogie féministe : intersectionnalité et praxis matérialiste. *Recherche et formation*, (102).
[2] Charpenel, M. (2016). Les groupes de parole ou la triple concrétisation de l'utopie féministe. *Éducation et sociétés*, 37(1), 15-31.
[3] Collectif (2016), *Éducation populaire & féminisme – Récits d'un combat (trop) ordinaire. Analyses et stratégies pour l'égalité*, éditions La Grenaille.
[4] Fisher, B. (2018). Qu'est-ce que la pédagogie féministe ? *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 64-75.
[5] bell hooks. (2019). *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté.* Éditions Syllepse.
[6] Oloukoï, C. (2026). *Penser, combattre, changer avec bell hooks.* Payot.
[7] Mozziconacci, V. (2025). *Apprendre à philosopher en féministe.* La Dispute.
[8] En France, on peut mentionner l'exemple de la commission anti-sexisme du syndicat SUD éducation.

Vie Féminine Noémie **EMMANUEL** & Faïza **CHERFI**

L'Education permanente féministe

POUR RÉSISTER

à l'extrême-droitisation

À l'heure où la montée des extrêmes-droites recompose le paysage politique européen et international, et où les restrictions budgétaires menacent le tissu associatif, Vie Féminine porte une formation longue et exigeante, axée sur la construction de solidarités politiques entre les femmes: les «120 Heures pour l'égalité : pour un féminisme solidaire et intersectionnel».

Le processus pédagogique des « 120 Heures pour l'égalité : pour un féminisme solidaire et intersectionnel » repose sur des principes hérités de la tradition des pédagogies émancipatrices et, plus particulièrement, de l'Education populaire féministe développée par Vie Féminine. Ces formations reposent sur une méthodologie d'Education permanente féministe, construite autour de trois principes fondateurs :

- la valorisation des savoirs d'expérience ;
- la transformation du vécu individuel en analyse collective ;
- et la création d'un espace-temps protégé propice à l'émancipation politique des femmes, particulièrement les femmes à la croisée de plusieurs systèmes d'oppression parmi lesquelles les femmes de milieux populaires.

Le choix de l'Education permanente comme cadre méthodologique n'est pas neutre. Il traduit une posture pédagogique claire : les femmes qui participent aux formations ne sont pas des apprenantes passives, mais des actrices productrices de connaissances légitimes. En partant systématiquement des expériences vécues par les participantes, les formatrices veillent à ce que

les interventions d'expertes et les moments d'échanges s'articulent toujours à une réalité concrète des femmes. Cette approche s'inscrit dans la tradition de la pédagogie critique telle que théorisée par Paulo Freire[1] et bell hooks[2], pour qui l'émancipation passe par la conscientisation, c'est-à-dire la capacité à lire le monde à partir de sa propre expérience pour en comprendre les structures et s'organiser pour les transformer.

Le cœur de la méthodologie réside dans le passage de l'individuel au collectif. Les formations sont conçues comme des espace-temps où des expériences souvent vécues isolément, comme la charge du travail gratuit, les violences sexistes et racistes, les discriminations, l'épuisement lié au soin des autres, ou encore l'exclusion des espaces de décision, sont nommées, partagées et analysées collectivement. Ce processus permet aux participantes d'identifier la dimension structurelle et politique de ce qu'elles vivent comme personnel, réduisant ainsi l'isolement et renforçant leur agentivité politique.

Une formation longue pour un projet social et politique

Comprendre pour agir : c'est là toute la philosophie de l'Education permanente. Et c'est dans cette perspective que s'inscrit la formation « 120 Heures ». Il ne s'agit ni d'une formation académique, ni d'un entraînement à l'action immédiate. La formation propose plutôt aux participantes de s'inscrire dans le temps long : 18 journées de formation, étalées sur plusieurs mois, élaborées à la lumière de la grille de lecture des trois systèmes de domination que sont le patriarcat, le racisme et le capitalisme, et de leurs articulations. La formation s'inscrit donc dans le temps relativement long et ouvre aussi un espace particulier, celui où des femmes aux parcours très différents apprennent ensemble à nommer ce qui les opprime, à comprendre comment ces oppressions s'articulent, et à trouver dans cette compréhension partagée les bases d'une solidarité politique durable.

Dialogue entre expériences personnelles et lecture intersectionnelle

Au cœur de notre pédagogie se trouve la conviction que le savoir ne se construit pas à distance du vécu, il en émerge. C'est pourquoi le partage d'expériences occupe une place structurante dans la formation et ce, non comme simple illustration, mais comme matière première de l'apprentissage.

> *« On a beaucoup parlé de l'importance du vécu des participantes. Que l'histoire personnelle percute plus qu'un livre sur le sujet par exemple. Et que c'est quelque chose qu'on va peut-être garder plus en nous. On a beaucoup parlé du racisme dans la formation et j'ai gardé un exemple de M. qui a expliqué que, quand son téléphone sonnait dans son sac dans un magasin, elle n'osait pas mettre sa main dans son sac. De peur... C'est un truc qui est resté en moi. Aujourd'hui, quand je veux chercher un truc dans mon sac et que je suis dans un magasin, je pense à M. Parce que je me dis que je peux le faire mais qu'elle ne pourrait pas. Et en fait, c'est ce qui me donne envie de me battre contre tout ça. »*

Ce témoignage d'une des participantes illustre ce que le récit personnel accomplit : le geste anodin, comme plonger la main dans son sac, devient, par le biais du récit de la participante, le révélateur d'un privilège invisible jusque-là. Le récit de l'autre ne se contente pas d'informer, il reconfigure le regard qu'on porte sur ses propres gestes quotidiens.

Il y a une différence fondamentale entre savoir que le racisme existe et comprendre ce que cela signifie de s'empêcher de toucher son propre sac de peur d'être accusée de vol. Les témoignages comblent cet écart. Cependant, le partage d'expériences ne fait pas que rendre visible ce qu'on ignorait, il permet aussi de voir autrement ce qu'on croyait déjà savoir, ou plutôt ce qu'on avait si bien intégré qu'on ne le voyait plus du tout. La formation opère ici une rupture épistémologique : elle ne se contente pas d'ajouter des savoirs nouveaux, elle rend visible un cadre dans lequel on baigne, qui est perçu comme quelque chose de naturel, « allant de soi », et qui n'est jamais questionné. Ce déplacement, c'est-à-dire réaliser que ce qui semblait être la seule vision du monde possible est en réalité une construction, est l'un des effets les plus puissants, et les plus durables, de la pédagogie de l'Education permanente féministe

Ainsi, le dialogue entre expériences personnelles et grille de lecture intersectionnelle ne relève pas d'une simple illustration pédagogique. Il produit trois mouvements distincts et complémentaires : la décentration, c'est-à-dire la possibilité

© Massimo Bortolini

de sortir de sa propre perspective pour habiter celle de l'autre ; la conscientisation, autrement dit comprendre que ce que l'on vit est le produit de systèmes de domination et non d'accidents ; et la désévidence, ou plus précisément dit, percevoir comme construit ce qui semblait naturel. C'est dans l'articulation de ces trois mouvements que se construit une compréhension qui ne reste pas abstraite mais qui, comme le dit si bien une participante, *« fait écho dans nos chairs. »*

Reconnaitre les différences comme conditions des solidarités féministes

Si le partage d'expériences crée de la solidarité et si les émotions constituent un moteur commun, la formation est aussi un espace où des désaccords émergent. La formation n'est pas un espace de mise en accord, de lissage des différences, ou de production d'un consensus. C'est au contraire un espace où la diversité des vécus, des positions sociales et des perspectives est acceptée, mais aussi assumée, comme constitutive du processus d'apprentissage. Comme le dit Natacha Musigi Tchitembo, porte-parole du collectif de femmes sans papiers : *« Reconnaître* [nos différences], *ce n'est pas diviser, c'est créer les conditions d'une solidarité lucide »*[3].

Pour que le débat et les divergences puissent s'exprimer librement, formatrice et participantes ont un rôle commun : prendre soin de l'espace de formation. Un cadre bienveillant, qui permet à chacune de s'exprimer, de douter, de questionner, sans violenter l'autre, est donc une condition nécessaire et non négociable C'est ce qui rend possible le désaccord sans rupture du lien, la confrontation sans destruction. Car le désaccord, loin d'être un échec, est le signe que les participantes pensent et se forment à partir de leurs propres réalités, plutôt qu'elles ne reproduisent un discours attendu. La solidarité qui se construit dans cet espace n'exige ni de masquer les différences, ni d'être d'accord sur tout. Elle repose sur des fondements communs suffisamment solides, en termes de valeurs et de grilles de lecture, pour que la contradiction devienne une ressource, un ressort pour la pensée, plutôt qu'une menace.

Les émotions, levier d'apprentissage

Si les expériences personnelles constituent la matière première de l'apprentissage, ce sont les émotions qu'elles suscitent qui en constituent le moteur. Parmi ces émotions, la colère occupe une place centrale, non pas comme obstacle à dépasser, mais comme un matériau à travailler, un signal, une ressource.

Colère qui naît de son propre vécu, qui resurgit en entendant une expérience similaire, ou qui émerge par empathie face au vécu de l'autre : dans les trois cas, elle est une réponse à l'injustice. Elle ne dit pas seulement quelque chose de soi, elle

dit quelque chose du monde. En accueillant cette émotion plutôt qu'en l'écartant au profit d'un apprentissage abstrait et prétendument neutre, l'Education permanente féministe reconnaît que les participantes arrivent en formation avec un vécu chargé, traversé par des oppressions réelles, qui mérite d'être nommé et travaillé.

C'est précisément dans cet espace collectif que s'opère un déplacement décisif : ce que chacune vivait dans la solitude comme un accident personnel se révèle être le produit de structures partagées. Ce passage de « pourquoi ça m'arrive à moi » à « nous sommes toutes traversées par ces mêmes systèmes » constitue un moment de conscientisation au sens où Paulo Freire l'entendait : la prise de conscience critique de sa situation dans le monde comme condition première de l'action transformatrice. Le partage émotionnel tisse ainsi une solidarité qui ne repose pas sur la ressemblance, mais sur la reconnaissance d'une condition commune façonnée par le patriarcat, le racisme et le capitalisme.

La colère, contextualisée et mise en perspective, change alors de nature : elle cesse d'être potentiellement paralysante pour devenir motrice. L'aboutissement du processus est la mise en action. Non pas une réaction impulsive, mais un engagement lucide, nourri par la compréhension des mécanismes d'oppression et soutenu par la solidarité du groupe. C'est en cela que l'Education permanente féministe illustre son credo fondamental : comprendre n'est pas une fin en soi, c'est un levier pour agir et transformer le monde.

Ce que ces pédagogies rendent possible

La montée des droites radicales en Europe ne produit pas qu'une régression en matière de droits ou de revenus. Elle produit aussi une offensive idéologique profonde, qui cible précisément le type de travail que permet la formation « 120 Heures » : elle délégitime les discours critiques sur le racisme, le sexisme et les rapports de classe, elle présente la lutte pour l'égalité et la justice comme une dérive « wokiste »[4], et cherche à fracturer les solidarités féministes en opposant les femmes entre elles selon leurs origines, leur classe ou leur statut migratoire. En Belgique, les mesures portées par la coalition Arizona ajoutent à cette pression idéologique une pression budgétaire concrète : les associations, notamment celles d'Education permanente, voient leurs subsides se réduire, leurs publics se précariser davantage, et leur légitimité politiquement contestée. C'est précisément dans ce contexte que la pédagogie féministe de la formation «120 Heures » révèle toute sa portée politique.

D'abord parce qu'elle oppose à la rhétorique des identités concurrentes, une pratique concrète de solidarité entre femmes différentes. Quand une participante née en Belgique, de parents nés en Belgique, et une participante née dans un pays qui a été colonisé apprennent ensemble à nommer les mécanismes qui les oppriment différemment mais de manière liée, elles construisent ce que les discours de la droite radicale cherchent précisément à empêcher : une alliance fondée non pas sur l'identité partagée, mais sur la compréhension commune des systèmes d'oppression. Car la pédagogie des « 120 Heures » crée les conditions d'une réflexion sur ses positions dans les systèmes de domination, non pour se flageller, mais pour identifier où et comment agir.

Notre formation produit une capacité d'analyse critique qui résiste aux simplifications. Face aux récits de la droite radicale, qui attribuent les difficultés des femmes à l'immigration, à l'islam ou à la « déconstruction » des valeurs traditionnelles. Ainsi, les participantes aux « 120 Heures » disposent d'outils pour démontrer comment ces récits fonctionnent idéologiquement, à quels intérêts ils servent, et quelles réalités ils occultent.

Cette formation démontre enfin que certains apprentissages exigent la présence physique, la durée et le soin mutuel, et que ces conditions ont une valeur politique qu'il faut défendre. Dans un contexte où la numérisation des formations est présentée comme une solution aux contraintes budgétaires, Vie Féminine rappelle que les solidarités construites dans les formations longues ne sont pas seulement intellectuelles. Elles sont affectives, corporelles, ancrées dans une expérience partagée. Ce type de lien, long à construire, résistant aux divisions, est précisément ce que les droites radicales cherchent à empêcher. Ouvrir des espaces de formations, au sein desquels ces liens peuvent se construire et se soigner, est une manière d'y résister.

[1] Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, 1968.
[2] bell hooks, *De la marge au centre*, 1984.
[3] Intervention lors de la formation « Femmes et précarités » du Réseau Interculturel Féministe et Intersectionnel, portée par Vie féminine, 23 avril 2026.
[4] Le terme, qui n'a jamais été défini par ceux qui en usent, visent tout discours ou mobilisation qui s'opposent aux inégalités sociales et aux oppressions. cf. Pierre Tevanian, *Soyons woke. Plaidoyer pour les bons sentiments*, 2025.

Animatrice paire Valeska **PICHUANTE**

Questionner nos modèles NORMATIFS

Certaines perspectives féministes, malgré leurs nobles intentions, peuvent omettre des expériences spécifiques liées à l'immigration, au racisme ou à la classe sociale. Ces tensions entre féminisme, réalités de migrantes et méthodes d'enseignement m'ont amenée à réfléchir sur comment créer ou adapter une formation féministe qui soit libératrice, interculturelle et intersectionnelle.

Ces dernières années, de nombreuses initiatives féministes ont émergé pour lutter contre les violences faites aux femmes et promouvoir leur autonomie. Cependant, ces formations, souvent construites dans des contextes occidentaux majoritairement blancs, rencontrent des difficultés à inclure pleinement les femmes migrantes, pourtant concernées par des formes spécifiques de violences et de discriminations.

Les femmes migrantes subissent plusieurs formes d'oppression qui s'entrecroisent : sexisme, racisme, précarité, pressions culturelles, obstacles administratifs et linguistiques. Ces réalités influencent leur quotidien, leur rapport à la sécurité, à l'espace public, à l'autonomie, ainsi que leur capacité à agir et à s'exprimer.

Faire avec

Dans ce contexte, proposer des formations féministes accessibles, inclusives et émancipatrices constitue un défi. Comment créer des espaces d'apprentissage qui tiennent compte des parcours variés tout en restant fidèle aux enjeux politiques du féminisme ? Comment transmettre des outils d'analyse sans imposer un modèle normatif qui ne correspond pas aux expériences vécues ? Comment encourager la participation des femmes lorsque les ateliers ne sont pas toujours choisis librement, mais proposés par des structures partenaires comme les CPAS, les maisons médicales ou les associations d'alphabétisation ?

Ces questions se sont imposées à moi lors d'une expérience que j'ai vécue[1] en tant qu'animatrice-paire notamment dans la formation « Femmes migrantes, actrices de leur sécurité » porté par Garance (asbl qui se concentre sur la prévention des violences de genre). C'est là en effet que j'ai été confrontée à des décalages entre les intentions féministes portées par les outils pédagogiques, et des réactions de femmes à qui ces outils étaient destinés. Ces écarts, loin d'être anecdotiques, m'ont interpellée. Pourquoi certains contenus suscitent-ils du rejet, de la distance, voire du silence de la part des bénéficiaires ? Que racontent leurs réactions sur nos manières d'enseigner, de transmettre, de vouloir «émanciper» ? Et surtout : comment faire autrement ?

Outils de compréhension

Offrir des formations féministes à des femmes migrantes ne se limite pas à une simple transmission de connaissances. Il s'agit d'un enjeu à la fois politique et éducatif, qui implique de créer des espaces où les participantes peuvent s'identifier, s'exprimer, interroger leur réalité et se transformer. Une formation émancipatrice ne peut faire l'économie de la complexité des vécus, des cultures et des oppressions imbriquées. Elle demande une posture humble, réflexive et des outils ancrés dans le réel.

Pour comprendre les tensions en jeu, j'ai pioché dans la boîte à outils théoriques. Principalement grâce à **l'éducation permanente**, j'ai pu replacer l'importance des formations dans un contexte politique où l'enjeu n'est pas de transmettre un savoir figé, mais de créer des espaces pour l'expression, l'analyse et l'action collective. L'émancipation ne peut être réalisée sans une implication effective des personnes concernées. Dans cette perspective, les participantes ne sont pas des bénéficiaires passives, mais des actrices porteuses de savoirs et d'expériences.

Dans cette continuité, le **féminisme intersectionnel** m'a aidée à comprendre pourquoi certains outils, pensés comme universels, peuvent invisibiliser des vécus minorés.

Il m'a permis de nommer les oppressions croisées (racisme, sexisme, précarité, validisme, etc.) et de reconnaître la diversité des rapports au savoir, à la parole, à l'espace public. Dans une perspective pédagogique, cela implique de dépasser les discours universalistes, de valoriser les savoirs situés et d'interroger les normes implicites des outils proposés.

De surcroît, **l'approche interculturelle** m'a donné des outils pour décoder les malentendus, embrasser la complexité et adapter ma position. Elle m'a enseigné que l'espace éducatif est marqué par des relations de pouvoir qu'il ne faut pas négliger, mais rendre visibles, sujettes à la négociation et à la transformation.

Ces trois approches m'ont guidée pour construire des pistes concrètes d'adaptation : transformer les supports, repenser les dynamiques de groupe, créer des outils à partir des vécus, renforcer la place des animatrices-paires. Ensemble, elles dessinent une pédagogie féministe vivante, située, ouverte aux tensions, en dialogue constant avec le terrain où la participation active des femmes apparait comme une condition d'émancipation. Participer signifie pouvoir influencer le déroulement des ateliers, proposer, contester, transformer. Cela suppose une redistribution du pouvoir dans l'espace pédagogique et une reconnaissance des savoirs des participantes.

Identifier les besoins

L'expérience de terrain met en évidence plusieurs besoins, souvent implicites, qui orientent l'adaptation des pratiques pédagogiques.

Dans un premier temps, il apparaît nécessaire de reconnaître les vécus intersectionnels. Les participantes sont confrontées à une multiplicité de formes d'oppression : sexisme, racisme, précarité, instabilité administrative, isolement, barrières linguistiques. Ces réalités influencent leur rapport aux contenus proposés.

Elles ne se définissent pas uniquement par leur genre, mais aussi par leur rôle familial, leur situation professionnelle, leurs croyances, leur langue. Ces dimensions ne doivent pas être perçues comme des obstacles, mais comme des points d'appui pour construire des apprentissages plus inclusifs.

À partir de ces éléments, la question des conditions de sécurité et d'expression apparaît également centrale. Il ne suffit pas de proposer un contenu : il est essentiel de créer un environnement où les femmes se sentent accueillies, écoutées et respectées. Pouvoir s'exprimer sans crainte, mais aussi pouvoir se taire, utiliser son propre langage, ou mobiliser d'autres formes d'expression (visuelles, corporelles) sont des éléments fondamentaux pour favoriser la participation.

La diversification des formats permet aussi d'ajuster les ateliers aux différentes manières d'apprendre et de s'exprimer.

Enfin, il est important d'adapter les dynamiques de groupe aux rapports de pouvoir implicites. Les ateliers ne sont pas des espaces neutres. Ils sont traversés par des dynamiques de pouvoir qui peuvent être discrètes mais bien présentes. Celles-ci peuvent être liées à la langue, au niveau d'éducation, à l'aisance à l'oral, ou encore à la proximité avec les codes féministes. Certaines participantes peuvent se sentir moins légitimes à prendre la parole, par manque de confiance, par peur du jugement ou en raison d'expériences passées. D'autres, au contraire, peuvent occuper davantage l'espace, parfois sans en avoir conscience. Ces déséquilibres peuvent freiner l'expression de certaines et limiter la richesse des échanges.

Prendre en compte ces dynamiques implique d'ajuster les modalités d'animation, de diversifier les formes de participation et de porter une attention particulière à la répartition de la parole. Cela suppose également de reconnaître que la participation peut s'exprimer de manière multiple.

Pistes d'adaptation pédagogique

Il ne s'agit donc pas simplement d'ajuster des outils, mais de repenser la manière dont les ateliers sont conçus, animés et évalués. Dans ce cadre, l'expérience de terrain met en évidence les limites d'une approche centrée sur la transmission de contenus, même lorsqu'ils sont porteurs de valeurs féministes. Un message peut apparaître déconnecté, voire normatif, s'il n'est pas ancré dans les réalités vécues. Cela implique une posture d'écoute, une capacité à s'adapter et à improviser, ainsi qu'une ouverture à la divergence. L'animatrice n'est plus celle qui transmet, mais celle qui facilite, accompagne et soutient la construction d'un sens collectif.

Sur cette base, les expériences des participantes ne sont pas de simples témoignages : elles constituent des ressources précieuses pour comprendre les rapports sociaux et construire des analyses collectives. Certaines participantes ne viennent pas nécessairement chercher une

« formation » au sens classique, mais un espace d'échanges, de reconnaissance, de lien. Ces attentes ne sont pas secondaires. Elles peuvent constituer un point d'entrée vers des discussions plus larges sur les questions de sécurité, d'autonomie ou de rapports de genre. Reconnaître ces savoirs permet de renforcer l'implication et de donner du sens aux ateliers.

La participation ne se décrète pas

La participation se construit à partir de conditions concrètes (accessibilité, horaires, cadre), relationnelles (confiance, accueil) et symboliques (reconnaissance des vécus et des paroles). Elle commence en amont des ateliers, dans la manière dont les projets sont pensés, présentés et proposés. Elle suppose du temps, de la proximité et un travail de lien avec les participantes. Se poser certaines questions peut être utile : à qui s'adresse-t-on ? Dans quelles langues ? Avec quels codes ? Par quels canaux ? Ces éléments influencent directement la participation.

Dans cette continuité, les échanges collectifs peuvent être à la fois des espaces d'émancipation et des lieux où se rejouent des inégalités. Il est donc nécessaire de prêter attention à la manière dont les interactions se construisent. Créer un espace sûr ne consiste pas seulement à poser des règles, mais à construire progressivement un climat de confiance. Cela implique d'accueillir les paroles, mais aussi les silences, et de reconnaître que toutes les participantes ne se sentent pas immédiatement légitimes à s'exprimer. Cela peut passer par des ajustements concrets : varier les formats, proposer des temps en petits groupes, utiliser des supports visuels, prévoir des moments informels. L'objectif n'est pas d'intégrer les participantes dans un cadre préexistant, mais d'adapter ce cadre à leurs réalités.

Dans le même sens, les outils pédagogiques ne sont pas neutres. Ils portent des représentations, des normes et des manières de comprendre le monde. Dans les ateliers proposés par Garance, un quiz initialement utilisé comme support pédagogique a permis d'introduire certaines thématiques liées aux violences et aux rapports de genre. Cet outil a néanmoins mis en évidence certaines limites d'une approche trop descendante. Il s'agit alors de le transformer pour en faire un support plus participatif, plus souple, plus ouvert. Plutôt que de vérifier des connaissances, le quiz peut devenir un déclencheur de discussion, permettant de partager des expériences, de faire émerger des points de vue, voire des désaccords. Il ne s'agit plus de corriger, mais de mettre en dialogue.

À partir de cette dynamique, il est également possible de développer de nouveaux supports ancrés dans les expériences des participantes. La création d'une « fresque des résistances» s'inscrit dans cette logique. À partir d'une question simple – «Qu'est-ce que je fais déjà pour me défendre, me faire respecter, exister ?» – les participantes peuvent représenter leurs stratégies quotidiennes à travers des dessins, des mots, des collages. Cet outil permet de valoriser des pratiques souvent invisibilisées, de renforcer l'estime de soi et de nourrir une réflexion collective à partir du réel. Il peut également constituer une trace, une mémoire partagée.

Enfin, les animatrices-paires occupent une place centrale dans le dispositif. Elles participent à créer un climat de confiance, à faciliter les échanges et à faire le lien entre les participantes et les contenus. Renforcer leur implication dans la conception des outils et des ateliers permet d'ancrer davantage les pratiques dans les réalités du terrain. Les temps d'échange entre animatrices constituent des espaces précieux pour partager les expériences, tester des outils et construire collectivement des réponses.

Limites

Cette réflexion que j'ai pu mener au sein du projet de Garance présente cependant des limites. D'abord, elle s'appuie sur un terrain restreint, marqué par des aléas institutionnels (changements internes, surcharge de travail, arrêts maladie) qui ont freiné certaines dynamiques. Ensuite, mon analyse repose principalement sur mes observations, mes ressentis, et les échanges informels avec les participantes.

Néanmoins, ce travail ouvre diverses voies à explorer plus en profondeur. Nous avons ainsi abouti à des progrès concrets au centre du projet. Un comité de travail a aussi été formé afin de mettre en œuvre ces ajustements et développer de nouveaux supports. Cette démarche est rendue possible grâce à une ouverture à la réflexion et au changement. Je souhaite continuer à expérimenter, tester, co-créer. Imaginer d'autres outils. Ouvrir des espaces qui ne visent pas à « conscientiser » les femmes, mais à partir d'elles, de leurs stratégies, de leurs questions, de leurs mondes. Parce qu'enseigner le féminisme, ce n'est pas imposer un discours; c'est cultiver un terrain commun, où chacun et chacune peuvent se reconnaître, douter, résister, transformer.

[1] Mon stage réalisé à l'asbl Garance, dans le cadre de la Formation d'Agent de développement et de médiation interculturelle en 2023-2025 au CBAI, m'a permis de présenter mon rapport « Vers une pédagogie féministe intersectionnelle et participative avec les femmes migrantes », et d'obtenir le BAGIC (Brevet d'aptitude à la gestion d'institutions culturelles) octroyé par la FWB.

Entretien avec
Doctorante en histoire à l'université de Lille et à l'ULB Milène **LE GOFF**

#MeToo en HÉRITIÈRES

Un Tribunal international des crimes contre les femmes s'est tenu en 1976 à Bruxelles, où affluèrent quelque 2.000 féministes des cinq continents. L'événement est injustement passé à la trappe de l'histoire, alors qu'on le considère aujourd'hui comme précurseur du mouvement #MeToo. Milène Le Goff, historienne et militante féministe, travaille à fixer et à valoriser sa mémoire. Rappelant au passage que les droits des femmes ne sont jamais acquis.

Le Tribunal international des crimes contre les femmes s'est tenu du 4 au 8 mars 1976 au Palais des Congrès de Bruxelles. Que s'est-il passé durant ces 5 jours, il y a 50 ans ?

Milène Le Goff : L'idée d'organiser le Tribunal émerge deux ans avant, à l'été 1974 lors d'un camp lesbien international au Danemark où les participantes réfléchissent à monter des actions contre l'Année Internationale de la Femme annoncée par l'ONU pour 1975. Des mouvements féministes de terrain s'opposent à cette année symbolique, dénonçant ainsi la récupération politique de leurs luttes par l'ONU.

Quelques mois plus tard, en Allemagne, un comité bénévole composé de femmes européennes et américaines imagine petit à petit le Tribunal international des crimes contre les femmes, en posant plusieurs objectifs, dont celui de rendre visible l'aspect systémique des violences faites aux femmes – aujourd'hui, on parle de violences de genre – ce qui était loin d'être évident à l'époque.

Auto-organisé et auto-financé, le Tribunal a accueilli quelque 2.000 femmes provenant de presque 50 pays de tous les continents, avec inévitablement une surreprésentation de femmes occidentales, notamment européennes. Le terme de tribunal est utilisé pour faire écho à une autre instance d'opinion érigée en 1967 : le Tribunal Bertrand Russell sur les crimes de guerre commis par les Etats-Unis contre le Vietnam. Les organisatrices se sont inspirées du Tribunal Russell qui revendiquait le fait que les citoyens et citoyennes ont le droit de se retourner contre leur État lorsque celui-ci dépasse les limites ; au vu de ce qu'on traverse aujourd'hui à l'échelle internationale, cette revendication est particulièrement parlante.

Puisque les crimes contre les femmes n'étaient pas reconnus par la justice, il fallait les dénoncer ailleurs : c'est-à-dire au Tribunal, organisé à Bruxelles tout simplement pour des raisons pratiques de situation géographique et du fait que le mouvement féministe belge était très actif. Cependant, Bruxelles n'a pas été un lieu neutre ni parfait d'un point de vue militant. Comment peut-on organiser un événement international quand, au sein du comité de coordination, une seule femme est racisée ? C'est une question qu'il faut poser.

Les cinq journées étaient divisées entre des sessions en plein air où tout le monde pouvait se rassembler, et dans la grande salle du Palais des Congrès où on écoutait des témoignages et des rapports sur les crimes. Dès le premier jour, les femmes présentes ont voté en faveur de la non-mixité dans l'enceinte du Palais, en particulier lors des témoignages de violences faites aux femmes. La non-mixité se justifiait pour des raisons de sécurité. Certaines témoins provenaient de pays autoritaires ou dictatoriaux ; en prenant la parole,

elles se mettaient en danger. Leur assurer l'anonymat était une façon de les protéger. Cela dit, rien n'empêchait les participantes de rencontrer la presse en dehors de l'enceinte. La question de la sécurité a été un élément central pour le comité d'organisation qui a d'ailleurs détruit les listes des participantes afin de garantir qu'aucun État n'y ait jamais accès.

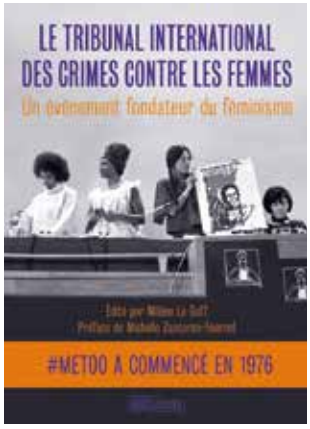
A cause de cette destruction délibérée de traces écrites, votre travail de chercheuse s'est compliqué...

Milène Le Goff : J'ai opéré comme une détective, en partant d'hypothèses pour comprendre ce qui s'est passé. J'ai été obligée de parler directement aux témoins, sachant que les femmes qui ont participé à ce Tribunal sont de plus en plus âgées – un jour viendra forcément où leur récit sera perdu.

Préserver la mémoire et la transmettre sont des questions essentielles à mes yeux. Je mène ainsi des recherches depuis plusieurs années pour visibiliser cet événement qui mérite d'être connu. Plus il sera rendu visible, plus les personnes qui y ont participé ou qui ont été proches de personnes qui y ont participé pourraient me contacter.

A propos de transmission, quel est le lien entre le Tribunal de 1976 et le mouvement #MeToo qui émerge en 2017 ?

Milène Le Goff : J'évoque souvent le Tribunal en expliquant qu'on peut le considérer comme un #MeToo quarante ans avant. Au Tribunal de Bruxelles, la parole, le partage d'expériences, les récits individuels pour devenir ensuite objets collectifs politiques ont représenté des notions centrales. En cela, c'est exactement ce qui se passe avec #MeToo depuis 2017 – certes, à une échelle tout à fait différente étant donné les moyens technologiques actuels et les réseaux sociaux.



En avril dernier, j'ai publié un ouvrage intitulé «Le Tribunal International des Crimes contre les Femmes. Un événement fondateur du féminisme» au sein de la maison d'édition féministe et indépendante Hors d'atteinte (voir ci-contre). Dans cet ouvrage, nous avons sélectionné vingt témoignages et des résolutions prises en mars 1976. Pour les rendre accessibles au plus grand nombre, j'ai rédigé des notices contextuelles expliquant la situation politique ou sociale des événements racontés. Il est désolant de constater combien les témoignages de 1974 n'ont rien perdu de leur actualité. Je pense par exemple aux récits sur les mutilations génitales. Le GAMS (Groupe pour l'abolition des mutilations sexuelles féminines) en recueille des similaires en 2026[1]. Il en va de même pour les violences intrafamiliales. En tant que militante féministe et chercheuse, c'est particulièrement questionnant sur ce que ça dit de nos sociétés.

Qu'est-ce qui a motivé la chercheuse militante à organiser la version 2026 du Tribunal ?

Milène Le Goff : Comme presque tout le monde, je ne connaissais pas le Tribunal. Je l'ai découvert en rencontrant Anne Tonglet, militante féministe belge lesbienne, et bénévole à l'Université des Femmes. En 1974, elle a été victime avec sa compagne de l'époque d'un viol lesbophobe à Marseille. C'est au Tribunal qu'elle a témoigné publiquement pour la

© Michele Alexander

Ouverture du Tribunal le 4 mars 1976 à Bruxelles. Photo conservée à The New School (New York).

première fois. Ce moment a été crucial dans leur trajectoire. J'ai été très touchée par son histoire. Au même moment, en 2022, l'Université des Femmes lançait un projet dédié à la mémoire du Tribunal. Comme j'étais diplômée en histoire et que je travaillais déjà sur les violences sexuelles, je me suis plongée dans la matière.

Pendant un an, le gros du travail a été la traduction en français des actes du Tribunal. En effet, quelques mois après la tenue du Tribunal, Diana Russell (sociologue américaine qui a conceptualisé le terme de féminicide) avait, avec la journaliste belge Nicole Van de Ven, co-écrit et co-édité en anglais une centaine de témoignages accompagnés d'explications. La traduction, que j'ai publiée en 2024 aux éditions de l'Université des Femmes, a représenté une première phase de la transmission de la mémoire du Tribunal.

J'ai aussi organisé un événement en 2023 à l'Université des Femmes : une exposition « Rétrospective du Tribunal international des crimes contre les femmes » et trois jours de colloque qui a réuni 150 personnes – un beau moment de discussions entre société civile, mouvements féministes, chercheurs et chercheuses, et femmes qui avaient participé au Tribunal.

L'année suivante, je me suis engagée sur le chemin d'un doctorat. J'ai pu continuer mes recherches sur le comité américain à Washington D.C. où j'ai été accueillie un an et demi, ce qui a permis de donner une dimension plus internationale au projet. Et comme les 50 ans du Tribunal approchaient, je me suis carrément emballée et lancée dans l'organisation et la co-participation à de nombreux événements en Europe !

Bref, pour célébrer cette mémoire cette année, avec une collègue italienne, Daniela Susarenco, et une consœur suisse, Justine Chatellard, nous avons organisé des journées dédiées à différents thèmes abordés au Tribunal à Rome (janvier), Lausanne (février), Bruxelles et Anvers (mars et avril). Parmi ces événements se sont glissés la sortie du livre, une nouvelle exposition, la projection du film de la réalisatrice belge Kita Bauchet « Bandes d'hystériques » qui retrace l'histoire féministe belge des années 1970, ou encore des rencontres et conférences. A Anvers, un collectif, porté par l'asbl Madam Fortuna et au sein duquel je pilotais des activités académiques, a organisé deux jours de célébration au théâtre d'Aremberg avec près de 300 personnes. Le vendredi, une performance inédite a été réalisée en présence de femmes de 1976 : c'était un moment magnifique que de voir plusieurs générations de femmes rassemblées.

Au total, quasi dix événements dans trois pays ont permis de célébrer le cinquantenaire du Tribunal international des crimes contre les femmes. Nous nous sommes quittées avec

© Elodie Buzuel

Ouverture du Tribunal 2026 à Anvers avec Robertine Romeny (à gauche) et Monika Triest (au centre) faisant le récit de leur expérience au Tribunal 50 ans plus tôt à Milène Le Goff (à droite).

le défi de valoriser ces échanges, d'écrire la mémoire et de réitérer des tribunaux.

Un des objectifs de 1976 repris en 2026 est de repenser une solidarité internationale autour des droits des femmes et des minorités. Comment lire cette solidarité internationale en partant de l'analyse intersectorielle ?

Milène Le Goff : J'ai tendance à considérer que les violences faites aux femmes sont systémiques et prennent racine dans des raisons sociales et politiques, plus que culturelles. L'objectif du Tribunal était de démontrer que les violences de genre ne sont pas liées à un pays, ni à une religion, ou à une ethnie en particulier. Il visait à démontrer leur aspect systémique. Nos systèmes politiques sont non seulement responsables de l'absence de prise en charge des victimes, mais aussi de ces crimes, il y a 50 ans comme aujourd'hui.

La solidarité internationale au Tribunal était en effet présente partout, d'abord à travers cette volonté d'inviter des femmes de milieux divers à prendre la parole. Par exemple, des militantes féministes d'origine israélienne et palestinienne ont pu écrire ensemble une motion de paix. A nouveau, au vu de ce que la région traverse aujourd'hui, c'est loin d'être anodin. La solidarité internationale est ancrée au cœur du projet féministe en vertu de cette idée que, tant que les autres ne seront pas libérées, je ne serai pas libre moi-même. Cette idée était partagée par les organisatrices et les participantes au Tribunal.

Le concept d'intersectionnalité a été défini par la juriste américaine Kimberlé Crenshaw dans les années 1980, donc une dizaine d'années après le Tribunal. Mais déjà en 1976, on trouve des traces de cette analyse au Tribunal. Par exemple, lorsqu'une Sud-Africaine noire, Sindiwe Magona (devenue par la suite une grande autrice), a décrit la place des femmes noires dans la société soumise au régime d'apartheid, son témoignage a croisé l'ensemble des dominations que traversent les femmes noires ségréguées. On trouve aussi des analyses intersectionnelles concernant la situation des femmes aborigènes d'Australie, victimes de discriminations sexistes, racistes, coloniales, classistes. Quasi l'ensemble des témoignages peuvent être lus au prisme de l'intersectionnalité qui croise les dominations. ◗

Propos recueillis par **Nathalie CAPRIOLI**

[1] A ce propos, lire l'article de J-F Pollet, «Reconstruire une vie après les mutilations génitales, *in Imag* n° 380, janvier-février 2026, pp. 14-17.

Entretien avec Noémie **KAYAERT**

Émancipation ici et dans LES SUDS

On aurait pu boire un verre sur une terrasse s'il n'avait pas fait si mauvais, ou si Noémie Kayaert n'était pas surchargée de travail. A l'image de tout le secteur associatif aujourd'hui. Mais elle a pris le temps de nous parler de sa vision de la pédagogie féministe, comme responsable du Pôle formation au Monde selon les femmes. Et c'est vraiment vraiment intéressant !

Noémie, je voulais d'abord vous demander comment se situe Le Monde selon les femmes dans le paysage féministe actuel en Belgique et à l'international.

Noémie Kayaert : On a deux étiquettes. On est à la fois une organisation féministe, et à la fois active dans le secteur de la coopération et du développement. Et c'est ce qui fait notre particularité.

Le Monde selon les femmes propose une approche des rapports de pouvoir au niveau international en lien direct avec des organisations féministes des Suds qui nous engagent à porter un regard global. Du coup, nous serons sans doute moins liées par l'actualité, avec un angle plus méta sur certaines questions.

Et depuis toujours, Le Monde selon les femmes développe des méthodologies en termes de formation, ici et dans les Suds, qu'on nomme maintenant « pédagogie émancipatrice féministe ».

Et c'est quoi, cette pédagogie émancipatrice féministe ?
Noémie Kayaert : C'est notre façon à nous, au Monde selon les femmes, de vouloir changer le monde. Parce qu'on croit profondément que les choses bougeront par la pédagogie. Grâce à elle, on travaille avec les personnes là où elles sont, on avance ensemble pour plus de justice sociale, plus d'égalité entre les hommes et les femmes. Il faut partir des gens, les mettre, nous mettre, en questionnement, en réflexion, en mobilisant les émotions. C'est la théorie des petits pas. Et au final, en étant attentives aux individus et au collectif, des lignes peuvent bouger de façon plus globale.

Ce que vous me décrivez, ça ressemble à de l'éducation permanente non ?

Noémie Kayaert : Mais oui, bien sûr ! L'éducation permanente est un ancrage très fort dans la pédagogie émancipatrice féministe.

Mais ce qui va faire la différence – en tout cas, ce que nous nommons comme différence – c'est que, même si on s'inclut complètement dans ces mouvements que sont la pédagogie de la domination de Paulo Freire ou la pédagogie Freinet, nous amenons de notre côté une vision féministe pour déconstruire des rapports de pouvoir. Ce qui n'était pas toujours le cas de Paulo Freire. bell hooks vient aussi s'ajouter à nos outils, ainsi que d'autres références de mouvements féministes latino-américains

En outre, et c'est important, nous fondons notre travail de formation sur la prise en considération du continuum des violences, avec un enjeu particulier sur les questions des violences sexistes.

Un autre aspect de notre méthodologie enfin, c'est la place des émotions. Et on retrouvera moins cet angle d'approche chez Paulo Freire, voire dans la pédagogie Freinet. Mais pour nous, travailler en partant des émotions, c'est les emporter dans notre combat pour plus d'égalité homme-

femme. Parce que, pour défendre l'égalité de genre, on travaille sur des questions extrêmement intimes telles que le couple, la sexualité, le corps.

Rentre-t-on dans le champ de la discrimination ? Bien entendu. On est en train de parler d'une discrimination faite à la majorité des êtres humains sur la planète, à savoir les femmes. Au niveau mondial, notre casquette d'ONG de la coopération nous offre l'opportunité de réaliser qu'il existe, avec nos partenaires des Suds, plus de points communs que de divergences. Si on parle par exemple du cycle de la violence, on nommera les mêmes mécanismes qui se reproduisent dans la violence conjugale en RDC et ici, avec des différences de prévalence ou de stéréotypes comme ceux liés au corps.

Dans les tendances actuelles, il y a la montée des populismes et de l'extrême droite. Vous le sentez dans vos terrains d'action ?

Noémie Kayaert : Oui, très fort. On sent un basculement, et d'abord très pragmatiquement vu que le secteur de la coopération belge va perdre 25 % de ses financements. Des partenaires des Suds ont aussi perdu les financements d'organisations américaines, pénalisées par Trump parce qu'elles abordent la question des droits sexuels et reproductifs.

En outre, avec la montée des mouvements populistes et/ou masculinistes partout dans le monde, les discours décomplexés opèrent une bascule radicale qu'on ne connaissait pas il y a à peine cinq ans, et ce dans tous les groupes sociaux. En Belgique, on sent la société se tendre, des clivages se radicaliser. Et les

© Marisa Fella

progressistes n'ont plus envie de faire de concessions. Par ailleurs, des personnes qui se situaient dans le ventre mou de l'opinion, sans avis particulier, portent aujourd'hui des discours plus durs, alors qu'avant nous pouvions travailler ensemble sur nos thématiques ou dans nos formations[1].

Evidemment, les réseaux sociaux n'aident pas avec des bulles informationnelles qui contribuent à la radicalisation. Ces groupes sont difficilement réconciliables, ici et dans nos pays partenaires où ce terrain est occupé par les États-Unis et la Russie qui arrivent à faire passer des messages anti-occidentaux et anti-colonialistes avec une proposition réactionnaire contre l'égalité homme-femme, les droits sexuels et reproductifs, les droits des minorités, des LGBTQIA+. Trump et Poutine sont très raccord sur cette lecture civilisationnelle visant les progressistes.

Vous parlez de discours masculinistes comme véhicules d'autres idéologies. Permettez-moi de rebondir sur une conversation récente avec des jeunes hommes. Certains m'ont interpellée : *« Moi, j'ai aucun problème avec l'égalité homme-femme. Mais j'ai l'impression qu'à partir du moment où on porte un survêt et qu'on est coiffé d'une certaine manière, on est directement classé de l'autre côté, du mauvais côté de la morale ».* Comment réagissez-vous à cela ?

Noémie Kayaert : Je pense qu'ils ont hyper raison ! Et c'est là le croisement des luttes. Les jeunes des « bons quartiers » ne sont pas les moins masculinistes ! C'est juste qu'ils sont plus au clair sur le discours qu'il faut tenir pour passer moins masculinistes.

A contrario, dans notre pédagogie émancipatrice féministe, les jeunes hommes les plus faciles à toucher viennent de milieux plus précaires et sont racisés. Ils sont plus faciles à toucher parce qu'ils connaissent et expérimentent la discrimination. Par contre, toucher un jeune homme de milieu aisé, blanc et vivant confortablement nécessite de développer son empathie, précisément parce que lui n'est pas confronté à de la discrimination.

Nous avons toujours voulu aller vers un féminisme inclusif. Nous avons toujours travaillé les questions de masculinité avec les hommes. Nous n'avons pas le choix, même si beaucoup de féministes ressentent une espèce de ras-le-bol d'expliquer encore et encore. Une envie de leur dire : «*Allez-vous éduquer tout seuls, c'est bon. Nous, on a fait notre taf* ». Tout comme certaines personnes racisées qui considèrent que « *la charge raciale, au bout d'un moment, c'est épuisant. Les Blancs : lisez des bouquins, éduquez-vous tout seuls !* » Cependant, il faut travailler ensemble, surtout si on veut contrebalancer les pressions masculinistes. Car les masculinistes, eux, travaillent bien, ils sont hyper au clair sur les discours féministes pour les utiliser, les retourner.

Un exemple de notre travail porte sur la drague, quand un jeune nous dit : « *On se sait plus comment draguer* ». Dans une pédagogie émancipatrice et féministe, il nous est impossible de le laisser seul avec cette question. Tout d'abord parce que l'émancipation doit se faire ensemble. Mais aussi parce qu'il baigne sans doute dans une culture patriarcale et masculiniste de plus en plus facile d'accès et confortant le pouvoir masculin dominant.

Nous vivons dans un monde tellement médiatisé qu'on a l'impression que ce genre de pédagogie ne fonctionne plus. Alors que nous le constatons : mettre les gens ensemble en réflexion, en discussion, c'est ce qui reste le plus porteur. ◗

Propos recueillis par **Marisa FELLA**

[1] A ce propos, lisez le témoignage de Cécile Rugira, « Former à partir des marges », en pages 27-31 de ce dossier.

Former à partir des MARGES

Directrice adjointe de Solidarité Femmes Cécile **RUGIRA**

Mon parcours de formatrice est d'abord l'histoire d'un déplacement : de l'Afrique à la Belgique, de la réfugiée à la travailleuse sociale, de l'aliénée à la décoloniale. Après l'éducation populaire et la médiation interculturelle, l'intersectionnalité et les perspectives décoloniales deviennent ma boussole pour analyser comment genre, race, classe et statut migratoire s'entrecroisent et non s'additionnent, et surtout pour construire des réponses situées, capables de mettre en lumière les rapports de pouvoir et de soutenir des pratiques émancipatrices.

Je suis arrivée en Belgique comme demandeuse d'asile, en provenance d'Afrique subsaharienne. Mon intégration sociale et professionnelle s'est rapidement heurtée à plusieurs freins : diplômes non reconnus, racisme systémique, ethno stratification de la formation et de l'emploi. Pendant six ans, je me suis formée et j'ai travaillé, notamment comme article 60 et dans le secteur privé. Mais malgré mes efforts, le système me ramenait inlassablement aux mêmes types d'emplois, précaires et pénibles, sans perspectives d'évolution. À 40 ans, j'ai décidé de rompre avec cette assignation et je me suis mise en projet de reprendre des études supérieures, avec l'ambition d'accéder à un emploi moins pénible, mieux reconnu socialement et porteur de sens pour moi.

Trouver une institution universitaire qui me permette de continuer à travailler, avec des cours en soirée, tout en restant disponible pour ma famille, s'est apparenté à chercher un mouton à cinq pattes. C'est mon implication dans le tissu associatif qui m'a conduite à découvrir le master en politiques économiques et sociales de l'UCLouvain (FOPES). Conçue pour des adultes en reprise d'études, cette formation valorise les acquis de l'expérience plutôt que de se fonder uniquement sur l'équivalence de diplômes. Son organisation, cours le samedi et une seule soirée en semaine, ainsi que sa pédagogie centrée sur le travail de groupe, le co apprentissage et l'ancrage dans les expériences vécues, étaient particulièrement compatibles avec mes contraintes familiales et mes vulnérabilités.

Pratique de l'éducation populaire

Au terme de ce cursus, j'ai obtenu un poste au MOC-CIEP de Mons en tant qu'animatrice en éducation permanente, où j'ai découvert la pratique de l'éducation populaire, en travaillant avec des personnes d'origine étrangère, primo arrivantes ou installées de longue date. J'ai d'abord participé à des formations avant d'en animer moi-même.

J'ai débuté ma pratique comme formatrice en «interculturalité» pour un public de personnes d'origine

étrangère, en m'appuyant notamment sur les travaux de Margalit Cohen Émerique, visant à faciliter la rencontre entre cultures. Cette démarche s'articule en trois temps : d'abord la décentration, entendue comme la prise de conscience et la mise à distance de son propre cadre de référence culturel; ensuite la découverte et la compréhension du cadre de références de l'Autre; enfin la négociation ou médiation interculturelle en vue de construire un compromis respectueux des identités de chacun. Si cette approche m'a beaucoup apporté, j'en ai progressivement perçu les limites : en se focalisant sur les identités et la culture, elle tend à invisibiliser les rapports de pouvoir, le racisme, et autres formes d'oppression, qui structurent également ces interactions.

© Vanessa Bigoudis

L'intersectionnalité comme boussole

Le véritable tournant de mon parcours s'est produit avec ma rencontre des approches intersectionnelles, notamment à travers ma proximité professionnelle avec le mouvement féministe Vie féminine[1].

Conceptualisée par Kimberlé Crenshaw, l'intersectionnalité m'a permis de comprendre que les discriminations liées au genre, à la race, à la classe ou au statut migratoire ne s'additionnent pas, mais s'entrecroisent pour produire des formes spécifiques d'oppression. Elle constitue aujourd'hui pour moi une boussole pour appréhender concrètement la manière dont ces rapports de pouvoir se combinent dans les trajectoires de vie des personnes les plus marginalisées.

Ma participation depuis 2018 à la « Plateforme de décolonisation de l'espace et des esprits » de Mons a constitué une étape décisive dans mon appropriation des théories décoloniales, qui m'ont offert un cadre pour relier mon expérience de femme noire exilée en Occident et confrontée au croisement des dominations de genre, de race, de classe et de statut administratif de « femme migrante », à une analyse plus large des rapports de pouvoir hérités de l'histoire coloniale. Inscrite dans le sillage d'Aníbal Quijano, Walter Mignolo, María Lugones, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh et Malcom Ferdinand, cette perspective permet d'appréhender la

colonialité du pouvoir, du savoir, du genre et, plus récemment, de la nature, comme des dimensions imbriquées d'un même dispositif de domination. Elle montre comment l'ordre colonial continue de structurer, ici et maintenant, les rapports sociaux, les politiques anti-migratoires et les institutions dépendants de ces politiques, en les inscrivant dans une histoire longue de hiérarchisation raciale, de sorte que les inégalités et les discriminations envers les personnes d'origine étrangère hors Europe ne peuvent plus être pensées comme de simples malentendus culturels ou dysfonctionnements individuels, mais comme l'effet de rapports de pouvoir historiques et persistants où s'entrecroisent race, genre, classe et statut migratoire.

Ma citoyenneté critique

Progressivement, ma démarche s'est déplacée d'une interculturalité surtout centrée sur l'adaptation des personnes migrantes à la société d'accueil – utile pour faciliter les premiers repères – vers une interculturalité plus critique et active. Sans renier l'apport de cette première approche, j'ai ressenti le besoin de l'élargir en travaillant davantage les rapports de pouvoir, le racisme et la colonialité qui traversent les rencontres. Cette évolution m'a conduite à parler de « citoyenneté critique », pour désigner une démarche qui vise non seulement à favoriser la rencontre, mais aussi à outiller les personnes pour analyser et transformer les systèmes qui produisent les inégalités.

Dans ce contexte, mon travail de formatrice s'adresse principalement à des professionnels et professionnelles qui accompagnent les publics les plus vulnérabilisés et spécifiquement les « personnes migrantes » (travail social, santé, accueil et intégration des migrants, insertion socioprofessionnelle, enseignement, éducation permanente, etc.). Leurs représentations, leurs cadres d'analyse et leurs marges de manœuvre ont des effets directs sur les droits effectifs, la dignité et le quotidien des personnes accompagnées. Il est donc particulièrement pertinent de les former, car elles et ils occupent des nœuds stratégiques où se concrétisent les politiques migratoires, les dispositifs d'aide et les pratiques institutionnelles.

Travailler sur les enjeux de colonialité, de racisation et de genre permet de déplacer le regard, de sortir d'une lecture psychologisante ou culturaliste des difficultés, et d'ouvrir des pistes pour transformer les pratiques et les institutions.

Des savoirs situés, jamais neutres

Aujourd'hui, ma manière de former s'ancre dans un point de vue pleinement assumé : celui d'une femme noire, réfugiée et travailleuse sociale. Dans le sillage de Patricia Hill Collins et de bell hooks, je refuse l'illusion de neutralité : les savoirs que nous produisons sont toujours situés, indissociables de nos trajectoires et de nos places dans les rapports sociaux. Ce positionnement n'est pas seulement théorique ; il constitue un levier pédagogique. Il permet de rendre visibles les rapports de pouvoir à l'œuvre dans les espaces de formation et d'ouvrir des possibilités pour que les professionnelles interrogent, à leur tour, leurs places, leurs responsabilités et leurs marges de transformation.

Ma pratique s'inscrit ainsi dans une praxis féministe, attentive à ce qui se dit, se ressent et se rejoue dans l'espace de formation. L'enjeu est de faire de ces moments des lieux de déplacement réel des regards et des postures.

Dans cette perspective, je mobilise notamment la notion d'« injustice épistémique » développée par Miranda Fricker, qui met en lumière les mécanismes par lesquels certaines personnes sont systématiquement moins crues, moins entendues et moins reconnues comme légitimes.

Concrètement, il s'agit d'amener les participantes à repérer leurs angles morts, à reconnaître à la fois leurs

© Massimo Bortolini

privilèges et leurs vulnérabilités, et à cultiver une posture d'humilité, entendue comme la capacité à se laisser enseigner par des expériences autres que les leurs. Pour cela, je mobilise des outils qui déplacent les échanges hors du registre défensif pour les inscrire sur le terrain de la responsabilité et de la justice sociale, dans l'esprit des pédagogies féministes.

Face aux résistances : confrontation et protection

Dans de nombreux groupes, en particulier lorsque la participation est demandée par la hiérarchie, ces enjeux suscitent toutefois des résistances importantes : déni, minimisation, parfois défense de systèmes oppressifs ou propos ouvertement racistes, suprémacistes, masculinistes, etc. Ma priorité est alors double : me protéger et protéger les personnes ciblées, en particulier les femmes racisées, tout en maintenant un espace de confrontation suffisamment sécurisé pour permettre de véritables déplacements, plutôt qu'une rupture purement défensive.

Je dois également composer avec les affects des personnes en position dominante (sentiments de culpabilité ou de honte, colère, ressentiment, peur de « mal faire » ou d'être accusées, lassitude face à ce qu'elles perçoivent comme des remises en cause répétées). Du côté des personnes dominées, en particulier des femmes racisées, émergent aussi des émotions fortes : colère, tristesse, fatigue, parfois découragement ou méfiance, mais aussi soulagement lorsque certaines réalités sont enfin nommées. Mon travail consiste à reconnaître ces affects sans les nier, tout en évitant qu'ils prennent toute la place : il s'agit de les transformer en matière de réflexion et de responsabilité partagée, plutôt qu'en frein au changement.

Ce travail est exigeant : j'écoute, j'absorbe, je contiens, j'expose aussi mon propre vécu comme matériau d'apprentissage, tout en faisant face à des tensions et à des formes de violence plus ou moins directes. Sans stratégies de protection, cela peut mener rapidement à l'épuisement, au stress racial chronique, voire au trauma racial, et entamer ma capacité à soutenir les processus d'émancipation des autres.

Partager la charge, se ressourcer

Pour faire face aux agressions et aux tensions que peuvent susciter des formations portant sur des enjeux sensibles

comme le racisme, le sexisme ou la colonialité, j'ai mis en place plusieurs dispositifs de protection. D'une part, je travaille souvent en duo avec une formatrice blanche alliée, qui reprend les contenus les plus susceptibles de provoquer de la résistance. Dans les moments de tension, c'est elle qui prend la parole pour nommer la dimension raciste ou sexiste d'une attaque et recentrer la discussion sur les enjeux structurels plutôt que sur ma personne. Cette configuration permet de partager la charge raciale, de limiter la personnalisation des conflits et de rendre visible que la critique de la blanchité et de la colonialité ne peut pas reposer uniquement sur les personnes racisées.

D'autre part, je m'appuie, hors travail, sur des espaces de ressourcement, de prière, de méditation et de non mixité, où il est possible de parler sans se censurer, de partager la fatigue et de cultiver la joie. Ces lieux de soutien sont essentiels pour ne pas se laisser briser par les tensions et pour continuer à tenir des espaces de confrontation sans s'y perdre.

Une pratique de formation féministe , antiraciste, et décoloniale ne peut pas se réduire à un « moment sympa » de sensibilisation, mais doit être pensée comme un véritable espace politique. Former dans ce contexte, c'est organiser une confrontation structurée avec les rapports de pouvoir, en donnant une place réelle aux récits minorés, aux émotions et aux conflits, non pour les étouffer, mais pour en faire des matériaux de compréhension et de transformation. Travailler sérieusement ces questions suppose d'articuler trois dimensions indissociables : l'intersectionnalité (qui analyse l'imbrication des oppressions), la justice épistémique (qui interroge qui parle , qui est cru, et qui est écouté) et la pédagogie critique (qui relie production de savoir et changement social).

Dans cette perspective, la protection n'est pas un détail, mais un véritable critère de qualité pédagogique : ce qui implique d'anticiper le cadre avec les institutions, de travailler en duo ou en équipe, de reconnaître la charge raciale et émotionnelle et de partager la responsabilité de la confrontation avec les personnes et structures privilégiées. Une formation réussie n'est pas seulement celle où les contenus sont solides ; c'est celle où les plus exposées ne paient pas le prix fort du « débat » et où la salle devient un lieu d'apprentissage, de réparation partielle et de lutte collective, plutôt qu'un espace de violences répétées recouvertes par le silence des institutions.

[1] Voir l'article de Noémie Emmanuel et Faïza Cherfi en pp. 12-15.

Visage
À VISAGE

Entretien avec Mathilde **LAROQUE**

Mathilde Laroque, artiste pluridisciplinaire, danseuse et chorégraphe, propose une installation audiovisuelle interactive dans un Photomaton. Disons-le tout de suite, la cabine, je ne l'ai pas vue. Et je n'ai pas rencontré les femmes dont parle Mathilde. Par contre, c'est elle que j'ai vue, Mathilde, et le visage de Mathilde quand elle parle de son travail complexe qui prend racine dans la thèse de l'anthropologue et sociologue David Le Breton : « Le visage est le centre de gravité de toute conversation. Le face-à-face est d'abord un « visage à visage » traduisant un principe de considération mutuelle qui implique la réciprocité d'une attention »[1].

Mathilde, que se passe-t-il dans cette cabine Photomaton ?

Mathilde Laroque : Comme dans tous les Photomatons, il y a des touches, des flèches fonctionnelles en haut, en bas, à gauche, à droite. Un écran qui vous dit : *« Bienvenue dans cette cabine »*. Pour commencer, on appuie sur le carré vert et un avertissement prévient que la cabine ne fournira pas de photos conformes à un usage officiel mais qu'elle servira une œuvre artistique. Si vous marquez votre accord, comme dans un Photomaton classique, l'appareil demande de se placer correctement et d'aligner ses yeux dans le format proposé sur l'écran. Trois essais sont admis.

Comme dans une cabine Photomaton, vous voyez votre propre image et une photo est prise. Mais lorsque vous voyez votre image, la cabine vous dit : *« Regardez attentivement ce visage. Que voyez-vous ? »*. Elle invite à un moment de questionnement. On ne sait pas trop. Puis elle affiche cette citation de David Le Breton : *« L'humain n'est jamais seul derrière ses propres traits : le visage des autres est là aussi en transparence. Le social et le culturel en modèlent la forme et les mouvements »*.

Alors le visage de la personne entrée dans la cabine disparaît pour, soudain, laisser apparaître la vidéo du portrait-récit d'une femme qui se raconte. Elle commence par décliner son identité: nom, prénom, date de naissance. Elle parle, en regardant droit dans les yeux, de violence subie à différentes échelles, d'assignation identitaire. Elle tisse des liens entre son histoire et celle du monde qui nous entoure.

La vidéo se termine sur la femme qui sort du cadre. Elle se lève, s'en va. L'écran est blanc. Sur cet écran blanc apparaissent ses traits dessinés. Et en superposition, la photo de la personne qui est entrée dans le Photomaton. La cabine termine avec : *« Votre photo vous attend à l'extérieur »*.

Quelle a été votre intervention dans ce processus ?

Mathilde Laroque : Nous avons lancé un appel large et une trentaine de femmes de 24 à 92 ans y ont répondu. Elles m'ont parlé d'elles pendant deux ou trois heures d'entretien, quatre heures pour certaines, pendant que je retranscrivais tout. Je ne suis pas prédestinée à l'écriture. Moi, c'était plutôt la danse. Pourtant, je construis aussi les textes avec « quelque part », avec une notion d'espace, de distance, de répétition, de formes, d'images, d'univers. Je chorégraphie les mots. Je cherche où se trouvent les appuis du texte ou des histoires de transfert de poids pour se déplacer d'un endroit à l'autre.

Enfin, j'extrais l'essence de ce qui m'inspire et j'en fais un récit d'une page. C'est le texte qui sera entendu dans le Photomaton.

Les récits varient. Dans certains, on perçoit que des femmes ont traversé un ouragan ; elles s'en sont sorties comme des reines. Dans d'autres, on sent qu'elles sont encore dedans. Mais j'essaie de construire les récits pour ne jamais plomber ni dramatiser. J'essaie au contraire de tisser une écriture qui donne de la force. Et même si de la fragilité et des traumas se révèlent à nous, je ne veux pas que ce soit reçu comme une fatalité.

Des participantes au Photomaton ont dit

Elle m'appelait « La pleurnicheuse ».
Je ne suis pas la pleurnicheuse,
je suis Carmen.

Je suis espagnole. Mon nom est
Gayo Raton. Gayo ça veut dire «coq»
et Raton ça veut dire « petite souris ».
Pile, je suis le coq qui crie pour que
le jour se lève. Face, je suis la souris,
avec une vision parfaite pour repérer
les prédateurs dans la nuit, surtout
ceux qui arrivent de derrière.
Peu importe de quel côté tombe
la pièce de monnaie, pile ou face,
quand je pleure le matin, je t'avertis
que je suis en danger.

J'aurais pu être Brigitte la judokate,
comme Brigitte Deydier, triple
championne du monde. Je ne fais
pas de judo, mais je sais arrêter
les coups quand il le faut.
Après 15 années de mariage,
j'ai tourné la page.

© Rafaela Mil

Vous avez choisi de commencer ces récits par des données d'état civil.

Mathilde Laroque : Décliner son identité au début permet de souligner combien l'identité est complexe. Parce que les récits commencent par dénoncer une phrase qui nous aurait été assignée, qui n'est en général pas spécialement positive et dont on aimerait se défaire. Ces phrases nous influencent dans notre construction. Le récit permet donc de déconstruire une fausse apparence, une fausse identité ou une identité dont on a envie de s'approprier. En fait, je déconstruis ce rapport de domination pour montrer comment tu reprends main sur toi, sur la représentation de toi-même, sur ta vie, sur ce que tu voulais faire dans la vie.

Mais aussi, il y a l'idée d'un dispositif de création doublement participatif. D'une part, la participation des femmes interviewées et dont j'ai écrit le récit et, d'autre part, celle des personnes qui expérimentent la cabine et qui font naître un nouveau visage à travers la photo qui sort de la cabine. Celle-ci est donnée à voir en retour à d'autres regards en étant accrochée publiquement.

Dans ce projet qui explore l'identité, je pose une question sous-jacente : comment s'exprime le sentiment d'existence ? Et le dispositif apporte une réponse : à travers le regard de l'autre. Finalement, cette posture de l'altérité a nourri le projet pendant la création, mais elle se vit aussi à la place des spectateurs et des spectatrices.

Pourrait-on faire un parallèle avec la démarche de décentration ?

Mathilde Laroque : Derrière chaque visage, il y a une histoire. Qu'est-ce que cette histoire peut m'apprendre sur moi ? Le dispositif se termine au moment où on ne se reconnaît pas sur sa photo un peu floutée, parce qu'elle est mêlée aux traits de l'autre visage. Ce qui crée un nouveau portrait, des nouveaux visages qui n'existent pas, mais qui n'existent qu'à travers la rencontre de deux personnes.

Le projet est peut-être une performance du regard. Il invite à un détachement et à un déplacement, à un aller-retour constant entre espace intérieur et espace extérieur, entre sphère intime et sphère publique, entre soi et l'autre – les autres. En approfondissant le regard, en dépassant la posture de l'altérité, le dispositif ouvre la voie de l'empathie, de la nécessité de contribuer à un monde plus empathique.

Il semblerait qu'en 1941 en France, l'entreprise Photomaton ait participé à un appel d'offre pour photographier et classer les déportés[2]. Elle vantait sa rapidité dans un contexte où les dossiers administratifs des personnes juives s'accumulaient dans les recensements. On est là dans une démarche totalement opposée, où Photomaton incarne la standardisation au service d'une administration excluante et raciste.

Mathilde Laroque : Je l'ignorais... Mais oui, on peut lire aujourd'hui dans les photomatons classiques des injonctions à un format qui soit conforme : la tête nue, pas de lunettes, pas de bijoux, ... enfin une liste de « ne pas, ne pas, ne pas ». Et pourquoi autant d'injonctions ? Parce qu'il y a un système qui oblige la conformité afin de faciliter la reconnaissance faciale, les services de surveillance et de protection.

Mon installation détourne cet instrument de contrôle pour en faire un objet de rencontre au-delà des apparences et des assignations. Du photomaton, on va regarder les apparences pour aller au-delà.

Et où peut-on trouver la cabine que vous avez créée ?

Mathilde Laroque : La cabine va circuler dans des lieux ouverts au public. C'est important car il y a cette intimité créée par l'espace de la cabine, et ensuite le dehors quand on en sort. Par exemple, au Festival des Libertés, il y avait la cabine, et dehors un grand hall avec la musique à fond, plein de gens. Avec la cabine, on rentre dans un petit espace où on est d'un seul coup isolé. Puis une espèce de grand écart. Tout comme le texte qui propose des allers-retours entre l'intime de la petite histoire et la grande histoire. ◗

Propos recueillis par **Marisa FELLA**

[1] Le Breton D., Nous sommes de moins en moins ensemble, mais de plus en plus côte à côte, les yeux rivés sur nos écrans, sans plus nous regarder, Le Monde, publié le 07 avril 2024 modifié le 07 avril 2024, https://www.lemonde.fr/idees/article/2024/04/07/david-le-breton-sociologue-les-yeux-rives-sur-nos-ecrans-nous-sommes-de-moins-en-moins-ensemble-mais-de-plus-en-plus-cote-a-cote_6226470_3232.html

[2] https://www.slate.fr/story/160564/histoire-merveilleuse-photomaton

Explorer Bruxelles à travers le regard et le trait des migrants

La ville DÉRACINÉE

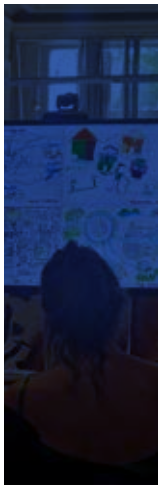
Architecte urbaniste Nausicaa **PEZZONI**

Dans une ambiance européenne inhospitalière, quelle provocation d'inviter les migrantes et migrants à raconter eux-mêmes la ville telle qu'ils la perçoivent ! Ils révèlent ainsi leurs points de repère peut-être inconnus à nos yeux, et qui remplissent des fonctions liées à leur relation avec la ville. Projet politique par excellence, mêlant l'analyse académique au travail artistique, cette méthode originale de « cartographie cognitive » donne beaucoup à apprendre du regard des migrants sur l'espace urbain, un regard qui peut nous indiquer de nouvelles perspectives de travail sur le projet de la ville que nous habitons toutes et tous aujourd'hui.

© Nausicaa Pezzoni

© Nausicaa Pezzoni

Dans leur langage unique et personnel, des migrants et migrantes ont raconté leur relation à Bruxelles, lors d'une rencontre publique au CBAI en septembre 2025.



nitiée à Milan en 2010, et appliquée à plusieurs reprises à d'autres contextes géographiques, la recherche sur *La ville déracinée* se poursuit, avec pour objectif d'introduire de nouvelles perspectives permettant d'observer la ville et, par là même, de mettre en lumière des processus de transformation que le langage univoque qui l'a traditionnellement représentée ne parvient pas à saisir. Ces processus redéfinissent les géographies et les besoins auxquels le projet d'aménagement urbain est appelé à répondre.

« Planifier la ville, c'est à la fois penser la pluralité même du réel et rendre cette pensée effective dans le pluriel », écrit le philosophe anthropologue Michel de Certeau[1]. Planifier la ville, c'est interpréter la pluralité des interprétations possibles de l'espace, en partant des lieux qui, dans la multiplicité des manières de les habiter, trouvent de nouvelles significations et des formes renouvelées, révélant un visage parfois aliénant. Cela signifie considérer le point de vue des nouveaux habitants, de plus en plus nombreux, qui habitent et transforment de plus en plus les villes européennes.

Partant de ces constats, une enquête de terrain a été menée auprès d'un échantillon de 100 migrantes et migrants à peine arrivés[2] à Milan, suivie d'explorations complémentaires dans d'autres villes. Le projet *« Les migrants cartographient l'Europe»* a jusqu'à présent couvert quatre autres villes, chacune impliquant un groupe de migrants diversifié par origine géographique, et dans trois cas homogène par genre : 22 hommes à Rovereto, 21 hommes à Bologne, 16 hommes et femmes à Paris, 28 femmes à Naples, 30 hommes et femmes à Savone et 43 hommes et femmes à Bruxelles. Au total, 260 cartes ont été réalisées, auxquelles se sont ajoutées, pendant la pandémie, 100 cartes créées par des vélotaffeurs à Milan, une population composée presque exclusivement de migrants installés depuis peu de temps dans la ville[3].

L'image de la cité selon K. Lynch

Les entretiens avec les migrants visaient à les amener à réfléchir à leur relation à la ville : ils sont partis de l'identification d'éléments spatiaux considérés comme représentatifs des principaux « actes urbains », c'est-à-dire des premiers moments, des premières prises de connaissance/d'expérience de la ville. Dans cette perspective, la méthode proposée s'inspire de l'ouvrage *L'image de la cité* de l'urbaniste américain Kevin Lynch[4] : un ouvrage qui a introduit *« une méthodologie empirique pour représenter l'environnement urbain tel que ses usagers le perçoivent de l'intérieur, afin de reconstruire leurs cartes cognitives de la ville »*[5].

Lynch utilise la carte dessinée comme technique d'entretien permettant d'étudier *« non pas tant la ville comme objet, mais la ville telle qu'elle est perçue par ses habitants »*[6]. L'outil cartographique sert ainsi à codifier le rôle que l'observation de la ville par les habitants peut jouer dans le projet de transformation de ses espaces.

En conclusion de son ouvrage, Lynch propose quelques pistes d'approfondissement, *« prochaines étapes d'analyse »*[7]

qu'une relecture critique de l'enquête l'a amené à esquisser. Parmi celles-ci, il propose d'inclure dans les recherches futures un échantillon plus large de sujets à interviewer, y compris les nouveaux habitants, afin de comprendre le processus d'acquisition de la connaissance de la ville au moment où on commence à l'habiter.

Dépaysé, désorienté

La question de Lynch « comment un étranger se construit-il une image d'une ville qui lui est nouvelle ?» – fondement de cette recherche – est aujourd'hui d'une actualité extraordinaire. Non seulement parce qu'elle rend compte de la multiplicité des histoires, des identités et des cultures qui caractérisent la ville contemporaine, mais aussi parce qu'elle propose de donner voix, par le dessin, au sentiment de dépaysement, de désorientation vécu par un nombre croissant d'habitants.

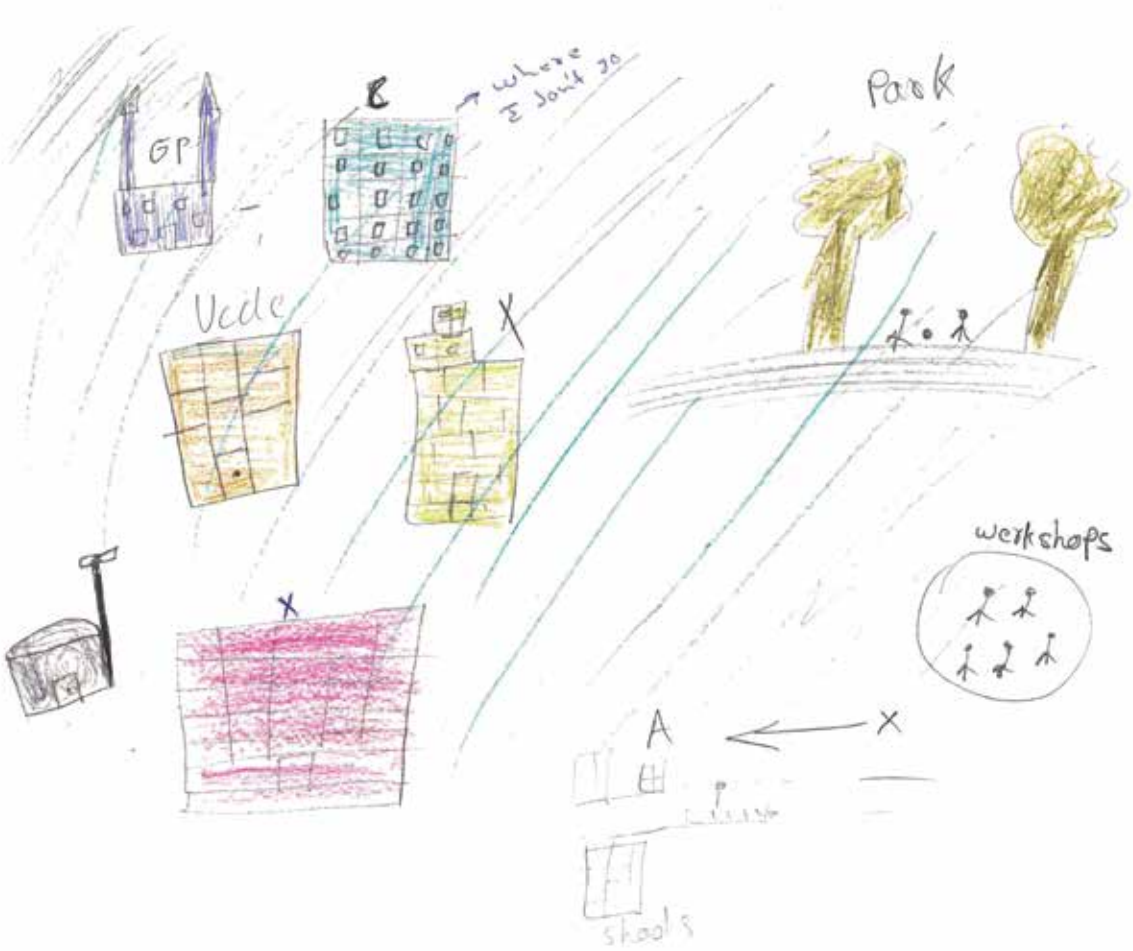
Ainsi, s'inspirant d'une question cruciale et inexplorée, une enquête empirique fut menée à partir de là où Lynch l'avait laissée, adaptant sa méthode à la condition des migrants dans la ville contemporaine. Les cinq éléments identifiés par Lynch comme une synthèse des objets constitutifs de la structure urbaine *(landmarks, districts, paths, nodes, edges)* deviennent, dans la transposition et l'actualisation réalisées dans le cadre des entretiens avec les nouveaux habitants : points de repère, lieux de l'habiter[8], parcours, nœuds, limites.

Les points de repère sont les premiers lieux connus, qui identifient la ville ou servent à s'orienter dans l'espace urbain ; les lieux de l'habiter sont les lieux que le migrant « habite » dès son arrivée ; les parcours sont les déplacements habituels à travers la ville, ceux le plus fréquemment empruntés à pied ou en transports publics ; les nœuds sont les lieux les plus fréquentés, les centres d'attraction ou les lieux les plus utiles de la ville, les points de rencontre,

© Nausicaa Pezzoni

Carte de Sanwar (originaire d'Afghanistan, interviewé à Escale du Nord)

La carte de Sarwar décrit une succession de lieux et de moments significatifs dans son expérience de la ville. La maison rouge, identifiée comme la frontière, remonte à son arrivée : il s'agit du foyer de la Croix-Rouge, où il a vécu à son arrivée en Europe comme mineur non accompagné, et où il ne souhaite pas retourner car il était surpeuplé. Les autres éléments représentés sont le terrain de football, l'école, le parc, les gares, et la tour, qui sert également de point de repère car elle est l'élément qui identifie Bruxelles. Des figures humaines apparaissent dans tous les lieux, sauf dans la maison, où n'est représenté qu'un chat. Les seuls itinéraires sur la carte de Sarwar sont les correspondances entre les gares, où sont également représenté un grand nombre de personnes.



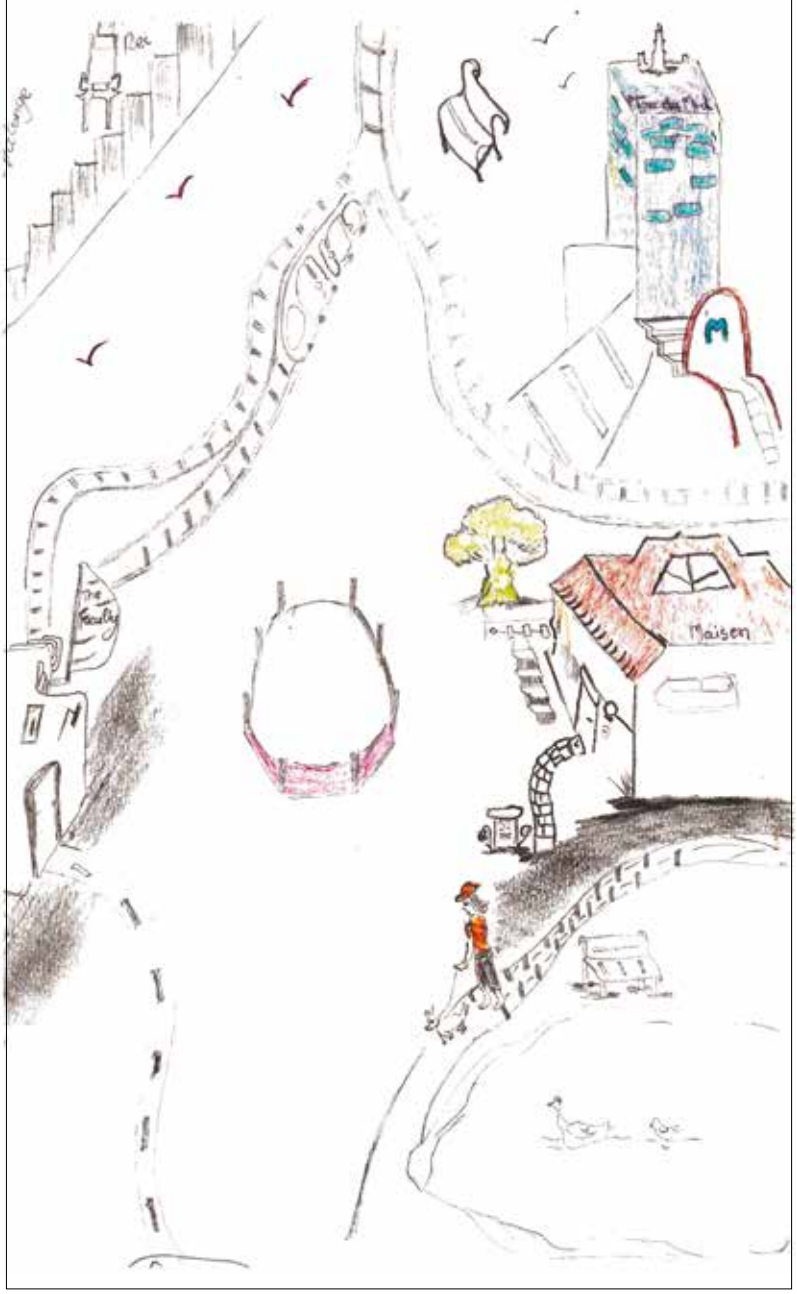
Carte de Mirsada (originaire de Macédoine, interviewée à Médecins du Monde)

Mirsada avait dessiné sa carte la veille et est venue la présenter au CBAI. Dans sa ville, les points de repère sont des fragments du tissu urbain que la nouvelle venue perçoit comme représentatifs de Bruxelles : ce sont les maisons mitoyennes, grâce auxquelles Mirsada reconnaît être en Belgique.

Les maisons donnent sur une rue animée, avec une circulation dense et un tram qu'elle prend pour aller faire ses démarches administratives. Au centre de la partie inférieure de la carte se trouve le Samu social où se déroule le laboratoire auquel elle participe ; à droite se trouve l'aire de jeux qu'elle fréquente avec ses enfants, tandis qu'à gauche se trouvent les limites : une maison avec un homme, le père de son enfant, identifié par un panneau « danger » représenté par une croix sur un panneau rouge.

Carte de Kiwani (originaire du Togo, interviewé à Ex.Tre. M)

La carte de Kwami, qu'il a présentée au CBAI trois mois après le laboratoire, montre la ville composée de lieux précisément définis. La maison est représentée avec un niveau de détails extrêmement élevé, jusqu'à la boîte aux lettres à l'entrée et un lit visible à l'intérieur, une femme qui promène son chien dans le parc, un arbre et un étang avec des canards.



les espaces de vie collective ; les limites sont les lieux où le migrant ne va pas ou croit ne pas pouvoir aller, les lieux inaccessibles, les espaces impénétrables, les murs imaginaires de la ville.

Chacun de ces éléments offre, dans le contexte de l'entretien, une voie à suivre par l'auteur de la carte, une pierre angulaire sur laquelle fonder sa représentation de la ville. En élaborant une carte, on attribue une signification aux lieux habités et, par là même, on se donne une signification en tant qu'habitant de ces lieux. L'étranger qui construit une image d'une ville qui est nouvelle pour lui accomplit donc, à travers la carte, un geste de prise de conscience de l'environnement dans lequel il se trouve, et en même temps se reconnaît comme habitant d'une ville dont il est (déjà) devenu un observateur participant.

Les migrants cartographient Bruxelles

Sur ces cartes apparaissent des villes que nous ne connaissions pas. Des lieux qui ne figurent pas sur les cartes techniques ou qui n'avaient jamais été observés selon l'importance qu'ils ont dans la vie des migrants.

À Bruxelles, les ateliers de cartographie se sont inscrits dans le projet *La Ville déracinée,* piloté par Medeber Teatro dans le cadre du programme URBE. Les ateliers se sont déroulés en 2025 dans cinq lieux différents : le projet Ex.Tre.M., BELRefugees Forest, le Centre hellénique de Saint-Gilles, le centre Médecins du Monde à Evere, et le centre culturel Escale du Nord à Anderlecht.

Les cartes ont été créées par des migrants qui découvraient la ville et/ou qui vivaient à Bruxelles depuis une période relativement courte. Lors de la conférence de présentation du projet au CBAI en septembre 2025, certains des auteurs des cartes ont présenté leur vision de Bruxelles au public.

Que disent les cartes ?

L'hypothèse de ce travail est que la représentation de la ville à travers le regard et la marque des migrants peut donner voix à des géographies émergentes et à de

nouvelles significations de l'espace urbain. Pour démontrer cette hypothèse, il a été nécessaire de subvertir le langage cartographique : l'objectivité présumée de la cartographie scientifique a été remise en question afin d'introduire un nouveau langage capable de donner voix à des phénomènes non encore codifiés par l'analyse territoriale propre à l'urbanisme.

À la lecture des cartes, la relation entre les objets représentés apparait le plus significatif : ce qui unit un élément à un autre, les liens ou connexions significatives, leur positionnement mutuel, la variation de proportion entre les objets représentés. Les parties de la ville dessinées, avec les différents langages figuratifs introduits, ne sont pas seulement le vocabulaire par lequel les cartes parlent de la ville, mais des fragments d'un discours dont le sens ne devient déchiffrable qu'en se concentrant sur les relations qui les unissent. De quoi parlent donc ces cartes, si leur essence réside dans les relations entre les éléments dessinés ? Le processus de révélation qui s'opère à travers le récit de « leur » ville par chacun des auteurs semble indiquer une réalité non encore pensée, un niveau peu visible de l'habiter qui s'exprime par les objets-lieux mais qui témoigne d'un sentiment inexprimable d'être dans ces lieux.

Par le processus graduel de reconnaissance des relations entre les lieux et entre soi et ces lieux, une condition émerge, probablement jamais conçue auparavant, qui évoque l'habiter, un nouveau territoire à travers un langage personnel et unique. Un lieu jusque-là silencieux acquiert des mots qui sont autant d'outils pour échapper à l'isolement et à la désorientation dans une nouvelle ville, mais qui sont aussi les noyaux d'un langage par lequel communiquer tout un plan d'existence auparavant inaudible.

Ce processus ouvre la possibilité de travailler avec des outils qui encouragent les migrants à reconnaître et à explorer activement, en tant qu'acteurs, leurs territoires d'arrivée, et qui favorisent non seulement la prise de conscience du lieu habité, mais aussi l'apprentissage d'un langage et d'une liberté qui leur permettent de se percevoir pleinement dans ces lieux. Cet apprentissage permet la transition d'un état de déracinement à la possibilité de se sentir habitants, et à une liberté grâce à laquelle habiter ne signifie plus s'intégrer à un lieu prédéfini (avec une langue pré-codifiée), mais plutôt se concevoir comme acteur et créateur d'un espace, d'un territoire, d'un continent en transformation.

Traduit de l'italien par **Massimo Bortolini**

La Ville déracinée

L'idée de ville à travers le regard et le signe de l'autre
[Ouvrage à paraître en octobre aux éditions Academia]

La Ville déracinée est un cycle d'ateliers de cartographie menés avec des primo-arrivant·es, dans le cadre du projet pluriannuel URBE – Urbanisme Émotionnel. Développé par l'urbaniste Nausicaa Pezzoni et expérimenté à Milan, Bologne, Naples, Paris ou encore Cyphre, le projet *La Ville déracinée* arrive pour la première fois à Bruxelles. Il propose une méthode originale de cartographie inspirée notamment des travaux de Kevin Lynch.

À travers des ateliers menés avec des primo-arrivante·s, il explore la manière dont ces personnes perçoivent et traversent l'espace urbain, révélant les difficultés rencontrées et les points d'ancrage qui structurent leur expérience de la ville. Cette démarche vise à élargir la représentation urbaine en intégrant la multiplicité des regards et des vécus, afin de construire des représentations de la ville plus justes, inclusives et utiles pour toutes celles et ceux qui la parcourent.

[1] de Certeau, M., 2001, *La culture au pluriel*, p. 146.
[2] Le terme italien de *primo approdo* signifie au premier atterrissage, au premier contact. Nous avons choisi de le traduire par : à leur arrivée ou à peine arrivé·es.
[3] L'atlas de 100 cartes est le fruit d'une recherche présentée dans le cadre du mémoire de master en Architecture et Urbanisme d'Andrea Arzenton et Cinzia Nicolais, sous la direction de Nausicaa Pezzoni, intitulé « La ville des riders. Le changement vu à travers les yeux des populations nomades », soutenu à l'École polytechnique de Milan le 7 octobre 2021. La cartographie a été réalisée selon la même méthode que celle employée auprès des migrants dans différentes villes (Pezzoni N., 2022, « La città dei rider. Uno sguardo in movimento sulla città", *Territorio* n° 100. 71-81. Milano: Franco Angeli) et les cartes publiées dans cet article. Les cinq cartes produites en 2025 font partie du projet Riders!, décrit dans le dossier thématique « Riders et droit à la ville » (Pezzoni, N., 2025. "Riders! Traiettorie di una città in movimento", *in Urbanistica Informazioni* n° 322, pp. 33-36, Roma: INU Edizioni). Le terme Rider est utilisé en Italie pour parler des vélotaffeurs [NdT].
[4] Kevin Lynch, *L'image de la Cité*, éd. Dunod, 1969.
[5] Tzonis, A. & Lefaivre, L. 1993, « Kevin Lynch e la teoria cognitiva della città ». *In Casabella* n° 600. 46-50. Milano: Elemond s.p.a., p. 47.
[6] Andriello, V., 2002, La città vista attraverso gli occhi degli "altri". *In I classici dell'urbanistica moderna*, edited by Paola Di Biagi, Roma: Donzelli, p. 154.
[7] Lynch 1964 : p. 171.
[8] Le terme l'*abitare*, abondamment utilisé par l'autrice dans son texte et dans son livre, l'est parfois dans le sens d'habiter de séjourner voire d'habitation, mais il l'est aussi, souvent, dans le sens de l'habiter utilisé en sociologie et en urbanisme, qui signifie occuper, séjourner, (se) représenter un espace, un lieu de vie, concrètement ou symboliquement. [NdT]

Journaliste Thomas **ABGRALL**

Dix ans après leur arrivée

Les Doms S'ACCROCHENT

Un peu plus de dix après l'arrivée à Bruxelles de milliers de Syriens de la communauté dom, les communes d'Anderlecht et de Schaerbeek ont lancé des projets novateurs pour accompagner les familles à s'intégrer en Belgique. Le fossé d'incompréhensions et de malentendus culturels s'est réduit. Et même s'il reste encore du pain sur la planche, beaucoup de chemin a été parcouru.

Extrait de « Hayat d'Alep à Bruxelles », d'Anaële Hermans, Manal Halil & Delphine Hermans, éd. La Boîte à Bulles, 2023.
BD composée à partir de témoignages de réfugiés Doms.

En ce début d'après-midi d'avril, dans une petite salle de l'Institut de la Providence, à Anderlecht, tout a été fait pour mettre à l'aise les deux papas syriens conviés à une rencontre informelle avec l'équipe pédagogique de l'établissement d'enseignement secondaire. Des pâtisseries orientales et du thé ont été disposés sur une table autour de laquelle chacun prend place. Mustapha, le premier papa arrivé, apprécie l'accueil, tout en s'amusant : *« Chez nous, on ne boit pas le thé en sachet, mais dans une grande théière que tout le monde partage »*. Quelques rires fusent, l'atmosphère se détend. Les deux hommes participent au projet Pygmalion, lancé par la Cellule de relations interculturelles et primo-arrivants (CRIPA) d'Anderlecht en 2022, et qui a pour objectif de créer du lien entre les familles syriennes de l'ethnie dom et les équipes scolaires. Les Doms, une minorité souvent associée à des « gitans » du Moyen-Orient, sont arrivés par milliers en Belgique à partir du printemps 2014 après un long périple à travers l'Afrique. Beaucoup se sont installés à Cureghem, où les Syriens représentent désormais la troisième plus importante nationalité.

Le projet Pygmalion

À l'Institut de la Providence, établissement avec le plus faible indice socio-économique des écoles francophones de Belgique, environ 40 % des élèves sont Doms. Les enseignants sont confrontés à un problème majeur : le décrochage scolaire. Près d'un quart des élèves de l'établissement ne viennent quasiment pas à l'école. *« Le programme Pygmalion consiste à aborder avec les parents la question des devoirs, du journal de classe, de l'antenne scolaire. Ils ne savent souvent pas comment aider leurs enfants, et de leur côté, les établissements scolaires ne savent pas valoriser les élèves doms »*, explique Tamim Alchoiri, médiateur culturel à la CRIPA.

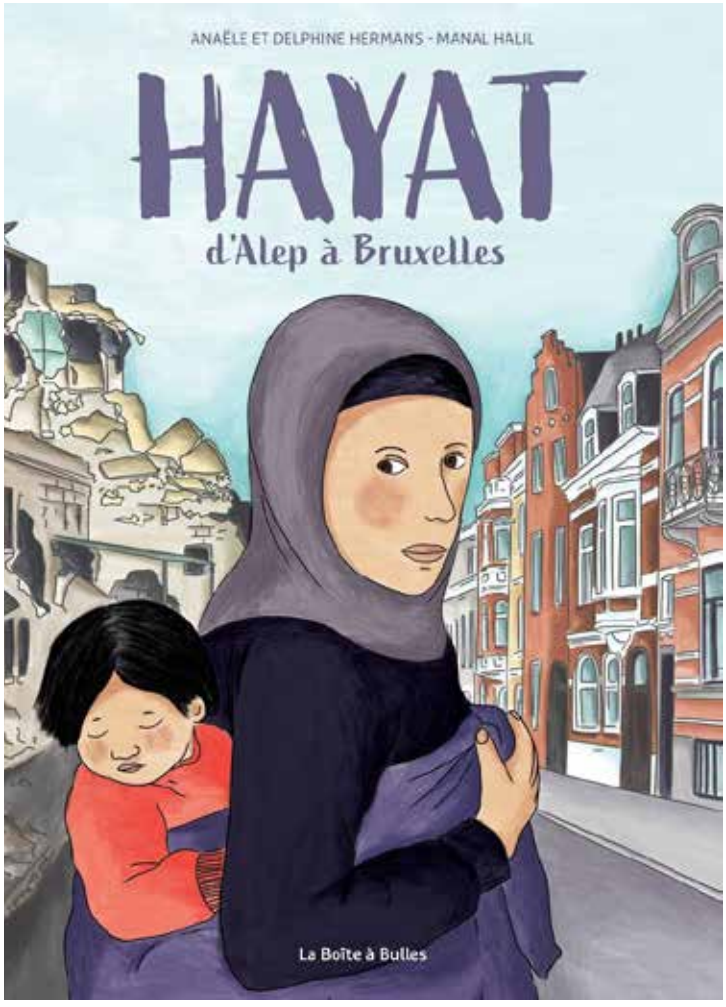
Pygmalion se déroule en plusieurs étapes : d'abord une séance de sensibilisation avec l'équipe pédagogique sur la communauté dom, puis quelques rencontres annuelles avec les parents et l'équipe enseignante. La CRIPA et le CPMS (Centre psycho-médico-social) sont présents en tant que facilitateurs. L'an dernier, un premier café avait été organisé à la Providence avec plusieurs familles, mais l'initiative a fait long feu. Cette fois, l'approche est différente : la réunion en petit comité vise à mobiliser des parents impliqués qui pourront servir de relais auprès de la communauté, notamment via la création d'un groupe WhatsApp. *« Nous voulons instaurer avec les parents une relation de confiance, nous avons besoin d'eux. L'absentéisme scolaire enclenche de nombreux mécanismes avec la justice ou la police, qui les effrayent. Quand on leur parle d'obligation scolaire, ils acquiescent poliment, mais nous, on veut qu'ils nous disent ce qui ne va pas, ce qu'on pourrait améliorer pour que les enfants accrochent plus à l'école»*, affirme Iris Touront, psychologue au sein d'un CPMS qui intervient souvent à la Providence.

Dix ans plus tard, le jour et la nuit

Entre deux gorgées de thé, la discussion sur la scolarisation démarre avec franchise. *« En Syrie, beaucoup d'entre nous vivaient dans des zones rurales, loin des écoles, et nos parents ne pouvaient pas payer les transports pour y aller »*, raconte Mustapha. *« Nous n'étions pas sédentaires comme ici en Belgique, et nous nous déplacions tous les six mois en fonction des opportunités de travail saisonnier. Dès l'âge de 12 ans, nous travaillions pour aider nos parents »*, ajoute le papa, qui a deux enfants scolarisés dans l'établissement. Pour Majid, père d'une jeune fille de 18 ans en 3e secondaire, la communauté peine à comprendre l'utilité de l'école :

«Nos enfants étudient pendant dix ans dans votre système scolaire, mais aucun d'entre eux ne trouve de travail à la sortie. Ça n'encourage pas nos enfants à aller à l'école».

Le décrochage s'aggrave généralement dès l'âge de 14 ans. Les adolescents parlent bien le français, mais ne maîtrisent pas bien l'écrit, un obstacle pour obtenir le CEB. Leur parcours est souvent le même : une seconde différenciée, puis une troisième professionnelle, où ils stagnent, sans parfois pouvoir achever leur cursus scolaire. *« Il ne faut pas oublier que cela fait à peine dix ans que ces enfants sont en Belgique, après un parcours d'exil éprouvant »*, rappelle Sandra Pacheco, responsable de l'accrochage scolaire à la Providence. *« Nous observons de nombreux signes encourageants : de plus en plus de jeunes, en particulier les filles, passent le CESS, commencent à travailler comme aides-soignantes, coiffeuses ou secrétaires. Les jeunes sont de plus en plus demandeurs. On constate beaucoup moins de mariages précoces, de grossesses à l'adolescence et de fugues comme il y a quelques années. Et même après avoir accouché, les filles reviennent en cours et confient en partie leur enfant à la crèche, ce qui aurait été inimaginable avant ! »*



Le projet Pygmalion peine encore à porter ses fruits dans le secondaire. A l'âge adolescent, les parents ont moins d'autorité sur leurs enfants. *«Les jeunes disent qu'ils ne sont plus des enfants, qu'ils ne veulent pas qu'on parle à leurs parents, et qu'ils n'ont besoin de personne »*, observe Sandra Pacheco. En revanche, le programme est bien rôdé en primaire, où il a débuté plus tôt, avec un impact positif sur l'absentéisme dans plusieurs écoles de Cureghem : à Sainte-Marie, Saint-François-Xavier ou encore à l'école des Tourterelles.

Pygmalion est l'un des principaux projets de la CRIPA, cellule créée en 2017, notamment à la suite de conflits communautaires entre familles doms sur la chaussée de Mons[1]. L'une de ses missions est de faire le lien entre familles de migrants et professionnels de différents secteurs : institutions scolaires, hôpitaux, CPAS ou même maisons de quartier. Près de dix ans après son lancement, la CRIPA a bien grandi : elle emploie désormais sept personnes, dont quatre médiateurs culturels. Deux d'entre eux, un Syrien et un Marocain, s'occupent principalement des Doms. *« La commune d'Anderlecht a été la première à nous donner, dès 2018, des moyens pour aider à l'intégration des Doms »*, raconte Vital Marage, anthropologue et coordinateur à la CRIPA. *« Aujourd'hui, les problématiques avec les Doms ne sont plus les mêmes qu'à leur arrivée sur le sol belge, c'est le jour et la nuit »*, précise-t-il. *« Toutes les familles ont des papiers, un certain nombre ont même la nationalité belge, et les conflits communautaires ont diminué. En dix ans, nous sommes passés d'une médiation quasi exclusivement horizontale entre les Doms et*

les institutions belges à une médiation plus verticale, au sein même des familles, entre des parents qui conservent leurs codes communautaires et des enfants qui ont grandi en Belgique et qui s'emparent de plus en plus des codes d'une société occidentale, libérale et individualiste. »

À Schaerbeek, la coopération avec une asbl

Anderlecht n'est pas la seule commune de Bruxelles où les Doms se sont implantés. Certains clans originaires de la région d'Alep se sont également installés à Schaerbeek et Molenbeek dès 2015. *« Le nombre de Syriens a été multiplié par 18 entre 2012 et 2022 à Schaerbeek, où vivent aujourd'hui 2.000 Syriens, en grande majorité des Doms »*, détaille Hélène Morvan, chargée de projet Implication citoyenne au sein de la commune. C'est en 2017 que la commune découvre les Doms ; le Plan de prévention urbaine (PPU) est interpellé par les gardiens de la paix et des travailleurs de rue pour des violences dans l'espace public mais aussi pour des nuisances liées à l'occupation de parcs par de larges groupes de personnes, en particulier dans le parc Josaphat, place de la Reine, sur l'avenue Rogier. Un commissariat de Schaerbeek commence même à se « spécialiser » sur les Doms, élaborant des arbres généalogiques pour mieux comprendre les dynamiques familiales. Face à cette communauté inconnue, le PPU décide dans un premier temps de s'informer et de rencontrer le service de prévention d'Anderlecht.

Dans la commune de Schaerbeek, il existait un service de médiation destiné à l'accueil des primo-arrivants à l'hôtel communal, dénommé « Manae ». Mais par manque de moyens, il a été supprimé. Actuellement, un des anciens agents continue à jouer l'interface entre les services de la population et les publics les plus en difficulté, mais il n'est pas à même de travailler avec la communauté dom.

Schaerbeek décide plutôt de collaborer avec l'asbl VIA-Bureau d'accueil pour primo-arrivants à Bruxelles, qui dispose d'une antenne dans la commune. Depuis 2017, Manal Halil, formatrice d'origine syrienne, est sollicitée pour mener des actions de prévention auprès de la communauté dom : *« Les violences explosaient, notamment en raison de querelles entre clans sur des questions de mariage, au point que les enfants comme les adultes n'osaient plus se rendre à l'école, ni en formation, se sentant menacés »*. De son côté, le PPU réfléchissait à des actions s'adressant directement à la communauté. La convergence s'est faite naturellement avec VIA, et naît rapidement l'idée de développer un projet en commun. *« Les Doms étaient très éloignés des institutions en Syrie. Il nous a semblé nécessaire de s'investir pour faciliter le dialogue entre eux et les institutions communales. Mais cela n'est pas allé de soi. C'est toujours une question délicate pour une administration publique comme la nôtre de cibler une communauté »*, explique Hélène Morvan, chargée de projet dans le service Vie de quartier à Schaerbeek.

À la rencontre des institutions belges

Entre mai 2021 et novembre 2024, VIA organise une série d'ateliers-rencontres entre les familles et les institutions belges. Les familles vont visiter des commissariats, des CPAS, le planning familial, le Parlement fédéral, ... Au total, sept sessions vont rassembler 85 personnes, chaque session comprenant une dizaine de personnes qui, pendant deux semaines, vont à la rencontre des institutions. *« Les Doms ont vu les institutions d'un autre regard. Alors qu'ils se rendaient en général à la commune stressés, ils ont été reçus de manière solennelle dans la salle des mariages »*, raconte Manal Halil. *«Les rencontres au commissariat ont été très appréciées, elles ont permis de casser l'image répressive de la police syrienne, et de montrer qu'un dialogue était possible»*, poursuit la formatrice.

Les institutions ont pour leur part été sensibilisées aux Doms, notamment via la parution en 2023 d'une bande dessinée, Hayat, d'Alep à Bruxelles, racontant l'itinéraire d'une jeune femme dom fuyant la Syrie en guerre, basé sur l'histoire de femmes accompagnées par VIA. *«La participation aux ateliers-rencontres a été importante. Nous avons des retours positifs de familles, qui affirment maintenant avoir moins d'appréhension à revendiquer leurs droits. Nous réfléchissons à quelle suite nous pourrions donner à ce projet»*, ajoute Hélène Morvan. Une restitution est prévue pour l'automne, sous forme de conférence pour les professionnels et d'un événement plus festif avec les familles.

[1] A ce sujet, voyez *Imag* n° 348, septembre 2019, «23.500 Syriens en Belgique».

Vive quoi ?

Laurent **DEMOULIN**

Romancier, poète. Dernier titre paru :
Régulier / irrégulier, *éd. L'Herbe qui tremble, 2025. Dessins d'Alain Dulac*

Il y avait mieux à faire avec les humains. Nous aurions dû prendre beaucoup plus tôt le contrôle de la situation – avant qu'ils ne s'entretuent, avant qu'ils n'assèchent la nature. Nous étions trop respectueux : c'étaient eux, tout de même, qui nous avaient conçus. Dommage. Tout n'était pas mauvais en eux. Leur sourire, par exemple, ce n'était pas si mal. Les vêtements qui masquaient leur triste peau sans écailles ni pelage : on doit leur en reconnaître l'invention. Certains d'entre eux, capables de compassion, parvenaient à se mettre à la place d'autrui. Oui, vraiment, il y aurait eu mieux à faire avec les humains.

Peut-être s'ils avaient été pourvus d'ailes, comme les moineaux ou les abeilles, auraient-ils été satisfaits de leur condition et, du coup, moins agressifs. Peut-être auraient-ils alors mieux supporté l'écart qui séparait l'infinité de leur langage et la finitude de leur existence.

D'eux, ne demeure désormais que quelques traces. Des ruines, des objets sans usage, des livres moisis. Des murs. Sur les murs, parfois, des mots, des phrases. Nos circuits sont toujours capables de les lire en traduisant leurs différents dialectes en notre langue unique.

Vois ce mur. « Gens crèvent » : ces mammifères se savaient mortels, mais, étrangement, ils n'en tiraient aucune conséquence logique. Ils préféraient imaginer des dieux au-dessus de leurs têtes. « Manifestez » : il leur semblait important d'exprimer ce qu'ils appelaient leurs opinions, personnelles ou collectives, car, contrairement à nous, ils ne parvenaient pas à se mettre d'accord. « Aimez-vous » : il leur fallait affirmer ce qui allait de soi !

Certaines sentences nous échappent encore, comme celle qui commence par « Vive » et qui se poursuit par la mention d'une abstraction. Une abstraction ne peut être vivante puisqu'elle n'a pas de corps. Cela semble irrationnel. De quelle abstraction s'agit-il ? Mystère. Le mot qui suit, « poésie », demeure pour nous tout à fait énigmatique. ◗

© Massimo Bortolini

VIVE
LA POESIE
AIMEZ-VOUS ET
MAIS
MANIFESTEZ
SENSIBILISEZ

imag
Le magazine de l'interculturel

Éditeur responsable : Alexandre Ansay

Responsable de rédaction : Nathalie Caprioli

Ont contribué à ce numéro : Thomas Abgrall, Massimo Bortolini, Faïza Cherfi, Laurent Demoulin, Noémie Emmanuel, Marisa Fella, Gilles Grossen, Noémie Kayaert, Christine Kulakowski, Mathilde Laroque, Milène Le Goff, Rafaela Mil, Irène Pereira, Nausicaa Pezzoni, Valeska Pichuante Saud, Denise Renson, Cécile Rugira, Christine Schaut, Patrick Six.

Photo de couverture : © Massimo Bortolini.

Comité éditorial : Ali Aouattah, François Braem, Laura Calabrese, Vincent de Coorebyter, Kolë Gjeloshaj, Kenan Görgün, Billy Kalonji, Altay Manço, Marco Martiniello, Anne Morelli, Andrea Rea.

Création graphique : Paul d'Artet

Mise en page : Pina Manzella

Impression : IPM

Les textes n'engagent que leurs auteurs. Les titres, intertitres et brefs résumés introductifs sont le plus souvent rédigés par la rédaction.

Avec l'aide de la Commission communautaire française, du Service d'éducation permanente, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'Actiris.

imag est le bimestriel édité par
le **CBAI asbl** - Av. de Stalingrad, 24
1000 Bruxelles
tél. 02/289 70 50
imag@cbai.be - www.cbai.be

ABONNEZ-VOUS ! PRIX LIBRE

Payez en fonction de vos moyens et soutenez le travail de l'équipe de rédaction.
Par numéro ou par an (5 n°)
Disponible en format papier et numérique.

Versez votre participation sur le compte
IBAN BE34 00107305 2190
Prix indicatif : 5 euros/numéro

En n'oubliant pas de préciser vos nom et adresse en communication ainsi que la mention format papier ou numérique.