

FRÉQUENCE 12

Des générations, des individus... une équipe !

SUS aux VDEO !

De l'éthique professionnelle des pédagogues



Coordination

Justine Fourneaux

Graphisme et mise en page

Média Animation

Éditeur responsable

RÉSONANCE ASBL

Camille Termote - Membre de l'Organe d'Administration

25 rue des Drapiers

1050 Ixelles

_06

ÉDITO

L'Humain dans nos OJ

Avec l'arrivée de nouveaux travailleur-ses dans l'équipe, ne manquons pas l'occasion de mettre en évidence l'importance des relations humaines dans notre travail.

Camille Termote

_08

Des générations, des individus... une équipe !

Comment gérer au mieux une équipe intergénérationnelle pour un travail collectif efficace ? On s'est posé la question et on tente d'y répondre.

Virginie Goethals

_16

SUS aux VDEO !

Qu'est-ce que la Violence Dite Éducative Ordinaire et comment pouvons-nous agir dans nos OJ pour tenter de faire changer les mentalités et les pratiques ?

Céline Ghys

_28

De l'éthique professionnelle des pédagogues

Un article qui propose de (re)définir l'éthique professionnelle et de lui rendre tout son sens pour les pédagogues, et particulièrement les formateur-rices en OJ.

Catherine Mayon

_36

SÉQUENCE MEMBRES

3 articles de nos membres sur :

- L'accessibilité des actions menées
COALA
- Le partenariat dans les projets
La Coordination-CRH
- L'humour et l'art pour sensibiliser
Empreintes

ÉDITO

L'Humain dans nos OJ

Alors que RÉSONANCE a eu le plaisir d'accueillir sa nouvelle Secrétaire Générale, Mano Paris, et un nouveau travailleur au sein du pôle Ressources & Recherches, Tom Conraads, nous profitons de cet édito pour leur souhaiter la bienvenue en entamant ce bout de chemin ensemble. Ensemble, comme nous avons pour habitude de fonctionner à RÉSONANCE, dans le respect de chacun-e et pour le bien du collectif.

L'occasion est d'ailleurs belle de rappeler la place centrale des relations humaines dans notre travail en Organisation de Jeunesse. Les relations humaines au cœur d'une équipe, au cœur de nos formations, avec et entre les

jeunes avec lequel-les nous travaillons. Voilà de quoi traitent finalement nos articles pour ce **FRÉQUENCE**.

La gestion des relations intergénérationnelles dans une équipe, le combat contre les violences dites éducatives ordinaires, l'éthique professionnelle des formateur-rices, autant de sujets qui nous ramènent à notre rapport à l'autre et nous questionnent sur nos choix en la matière. Sans compter sur les articles de nos membres, qu'on vous laisse le soin de découvrir... Bonne lecture !

Camille TERMOTE ■

Membre de l'Organe d'Administration

Des générations, des individus... une équipe!

Notre société occidentale actuelle a pris l'habitude de regrouper ses individus par tranche d'âge : crèche, école maternelle, école primaire, école secondaire, haute école... maison de retraite. Un espace semble échapper à cette « segmentation » : le monde du travail, où des individus de générations différentes doivent quotidiennement collaborer ! Comment, dès lors, s'organisent les relations intergénérationnelles dans une équipe de travail ? Et surtout, comment peut-on les faciliter pour en faire un véritable outil au service de tou-tes ?

Une génération ?

Pour bien comprendre le propos, définissons d'abord le concept de génération. Une « génération », c'est un groupe de personnes exposées aux mêmes faits et interprétations de ces faits : ce groupe partage donc une **même référence collective**. La génération à laquelle on appartient est dès lors fortement liée à l'époque durant laquelle on vit. (Université de Paix, 2020)

Du point de vue de l'étymologie, il est intéressant de noter que le préfixe « **inter** » [générationnel] donne une dimension horizontale aux relations, c'est à dire des générations qui se côtoient dans une même vie.

Pour les distinguer, les sociologues ont nommé les différentes générations : *babyboomer*, *générations x, y, z...* Et de nouveaux noms apparaissent pour distinguer les « nouveaux jeunes » des générations qui les précèdent : alpha, 2 ou 3.0... Une certaine littérature, voguant entre la sociologie et le marketing, pointe d'ailleurs les « écarts » entre les générations... au point de nous annoncer (depuis un moment déjà) « la guerre des générations » !

Des catégories

Cette distinction des générations pose une question :

pourquoi catégoriser les individus en « génération » ?

Il est normal de chercher à catégoriser. Notre cerveau fonctionne comme cela, et cette catégorisation semble utile pour appréhender des **tendances**. En effet, les individus d'une même génération sont influencés par un vécu collectif identique : globalement, ce groupe d'êtres humains aura par conséquent certains comportements relativement communs. Autant le savoir...

Par exemple, dans la génération ayant vécu les événements sociaux de Mai 68, une partie importante des individus s'est soulevée contre les valeurs « paternalistes » de la société, développant un esprit contestataire voire militant. Ou encore, pour les générations actuelles, les nouvelles technologies de l'information et de la communication brassent avec elles un ensemble de changements dans la manière de communiquer : elles impliquent un autre rapport à la mémoire, au temps, au langage, à l'espace...

Les individus de toutes les générations sont à la fois « différents » et « semblables »



Pour résumer de façon très générale :



Les baby-boomers	<ul style="list-style-type: none">• Les personnes nées entre 1945 et 1960 font partie de cette génération des nombreux bébés nés après-guerre. Les baby-boomers ont vécu dans un monde d'institutions fortes, d'autorités symboliques importantes... de guerre froide, mais aussi de forte croissance économique, de certitudes et de continuité.
La génération X	<ul style="list-style-type: none">• Cette génération regroupe les natifs des années 1960 à 1980. Une époque marquée par un chamboulement des institutions. Une forme de rébellion (entre autres Mai 68) apparaît par rapport aux générations précédentes. Le chômage n'est plus une exception. Cette génération, plus fragile, recherche l'épanouissement au travail. Sa vie est divisée en deux : la vie professionnelle ET la vie personnelle, où elle est aussi fort engagée. La démarche qualité naît dans ce contexte... tout comme le burn-out.
La génération Y <i>ou les Millenials</i> <i>(au croisement des II^e</i> <i>et III^e millénaires)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Les Y naissent entre les années 80 et la fin des années 90. Ils-elles ont vécu l'avènement de l'informatique, d'Internet et des médias sociaux ; le jeu vidéo est pour eux un divertissement standard. L'ère de l'immédiateté est née à leur époque, ainsi que l'intérêt du grand public pour l'écologisme.• Cette génération a tendance à davantage rechercher un équilibre entre vie professionnelle et personnelle.
La génération Z	<ul style="list-style-type: none">• La génération Z est née entre 1999 et 2010, alors que les communications numériques étaient déjà bien installées dans la société. Le Z ferait d'ailleurs référence à « Zapping ». Comparée aux générations précédentes, celle-ci se caractérise par le développement de ses relations au travers de plateformes virtuelles.• Elle arrive aujourd'hui sur le marché du travail et semble avoir sa conception de la façon de travailler : elle considère que les conventions professionnelles sont arbitraires ; elle aspire à une organisation plus horizontale du travail ; et a un rapport décomplexé à l'erreur. Par ailleurs, et toujours en général, les Zoomers (génération Z) valorisent leur épanouissement et leur bien-être au travail, la bonne entente avec leurs collègues, en même temps que leur épanouissement personnel global.
La génération Alpha	<ul style="list-style-type: none">• Cette génération, regroupant les individus nés entre 2010 et 2025, entièrement née au 21^e siècle... sera la prochaine génération qui enrichira nos équipes !

Vigilance !

Si certaines tendances existent au sein d'une même génération, il faut cependant se garder d'une focalisation sur l'appartenance à l'une d'entre elles. Chacun-e a bien évidemment aussi un vécu et des **caractéristiques propres** : famille, milieu, histoire de vie, expériences, santé, valeurs, personnalité... Notre vécu singulier et notre personnalité nous définissent donc autant que la période durant laquelle nous sommes né-es. Dès lors, gare aux cloisonnements qui

simplifient les choses et font le beurre des leaders en marketing¹ !

D'autant que de nombreux concepts en psychologie sociale ou en psychologie cognitive nous invitent à une grande vigilance quant aux « étiquettes » et à leurs effets « autoréalisateurs » ! L'équipe de l'Université de Paix nous rappelle d'ailleurs que les catégories sont perméables et contextuelles.

De même, certains descriptifs de profil des « nouvelles générations » invitent à la **prudence** : celles-ci sont parfois décrites comme particulièrement créatives, accordant beaucoup d'importance au bonheur dans le travail, plus entreprenantes, plus adaptatives... En réalité, il pourrait davantage s'agir de ce qui est « socialement attendu » d'un-e employé-e par le monde de l'entrepreneuriat marchand actuel que de la manière dont les jeunes employé-es souhaitent se définir ! (Université de Paix, 2020)

Décloisonner pour mieux bosser !

Si l'appartenance à une génération ne doit pas nous résumer, il n'en reste pas moins que cette catégorisation existe et influence plus ou moins notre manière d'appréhender la société et de vivre les relations humaines et sociales, notamment dans le monde du travail. Sans parler de guerre de générations, il peut arriver que des discordances soient en partie le fruit d'une incompréhension ou d'une « scission » générationnelle. **Comment**, dès lors, créer un contexte intergénérationnel propice à un climat de travail sain, constructif et collaboratif ?

Une manière de renforcer le « vivre et/ou travailler ensemble » harmonieux d'un groupe composé de personnes d'âges différents consiste à essayer de **déconstruire** les stéréotypes générationnels en variant les catégorisations ou en proposant d'autres angles d'approche, par exemple, à travers des jeux (de rôles).

L'âge d'un-e travailleur-se étant loin d'être son unique caractéristique, une série d'autres **catégories « personnelles »** peuvent lui être proposées pour se définir : se sent-il ou elle plutôt « pragmatique », « analytique » ou « intuitif-ve » ? « Extraverti-e » ou « introverti-e » ? « Rigoureux-se » ou « créatif-ve » ? Préfère-t-il-elle la stabilité ou plutôt la mobilité ? Le *Jeu des Talents*² invite, à partir de 165 cartes agréables, à identifier ses talents ou ceux de ses collègues et à partager ainsi ses caractéristiques et

complémentarités. Chacun-e pourra se positionner « librement », c'est-à-dire en choisissant les catégories dans lesquelles il ou elle se reconnaît réellement, au-delà des caractéristiques de sa génération. Les caractéristiques personnelles étant bien plus nombreuses, riches et nuancées que des tendances prédéfinies par les âges, on favorisera les relations intergénérationnelles autour de **points communs** variés, plutôt que de cristalliser les différences.

Par ailleurs, il est également intéressant de partir des **préoccupations** des individus, pour remonter à leurs besoins : si les préoccupations peuvent différer en fonction des contextes de vie des générations, les besoins peuvent cependant se rejoindre. L'association ENTRAGES³ a créé un outil pédagogique simple pour expérimenter les âges différents via un jeu de rôles : la *Roue des âges*. Un de ses objectifs : découvrir les différences entre âge biologique, psychologique et social, et prendre conscience des **besoins communs** à travers les âges. Par exemple, dans une équipe de travail, les travailleur-ses « ancien-nes » peuvent craindre un « déclassement », voire d'être « jeté-es à la porte » dans un contexte de relative crise de l'emploi et de changements réguliers, entre autres technologiques. De leur côté, les « nouveaux ou nouvelles » employé-es peuvent éprouver des difficultés à trouver leur place, malgré leur regard « neuf » et leurs capacités d'adaptation. Ainsi, dans les deux cas, « ancien-nes » et « nouveaux ou nouvelles » se rejoignent dans leur besoin d'être rassuré-es quant à leur place dans l'ensemble de l'équipe.

Ainsi, la **ludopédagogie**⁴ permet de varier ou déconstruire les catégories pour favoriser la **compréhension** et les **échanges** de représentations et d'expériences entre des individus différents. Ce travail contribue à ouvrir un espace bienveillant de rencontre, qui démontrera que, selon les points de vue, les individus de toutes les générations sont à la fois « différents » et « semblables ». Ceux-ci se ressemblant au-delà de leurs différences (et vice-versa), leur proposer de vivre l'altérité, d'accepter l'autre dans ses particularités (sans forcément les partager), peut permettre de prévenir les conflits entre travailleur-ses, qu'ils soient générationnels ou d'autre nature d'ailleurs.

5 propositions...

pour une équipe multigénérationnelle heureuse et dynamique !

Merci à Émilien Verhoye, responsable régional à Ocarina Bruxelles pour son témoignage de terrain, qui a enrichi ces conseils !

S'il n'existe bien sûr pas de recette miracle, les **conseils** ci-dessous (Ollivier, 2018) sont tous basés sur le principe de la **réciprocité**. Ils favoriseront la communication, l'accueil et la fidélisation de travailleur-ses aux talents divers... quelle que soit leur génération.

1. L'approche team-building : La **connaissance**, pour chaque membre, des autres personnes de son équipe, est la base pour construire une vraie cohésion ! Dans cette optique, proposer une démarche ludique et impliquante, visant à faire découvrir les différentes facettes d'une personnalité, ce qu'elle aime faire ou peut redouter... ainsi que ses attentes vis-à-vis de

RÉSONANCE a créé, pour les équipes de moins de 12 personnes, l'**Escape Box** : un escape game mobile, combiné à des moments de réflexion sur le mode de fonctionnement de son équipe et ses potentiels en fonction des besoins de chacun-e. Et elle est actuellement occupée à développer un nouvel outil pour favoriser la cohésion d'équipe à destination des structures qui comptent de 12 jusqu'à 50 travailleur-ses : **Tangram**⁵. Ses objectifs : mieux se connaître à travers des activités ludiques et participatives, exprimer son point de vue sur sa vision de la structure, être à l'écoute des besoins de ses collègues, prendre sa place au sein de l'équipe, reconnaître les qualités de chacun-e, vivre la confiance mutuelle et la coopération.

l'équipe, ne peut être que bénéfique. L'authenticité devra être au menu pour développer la confiance et le goût du partage.

Prévoir des **espaces de rencontres** (une salle cosy, une salle de repas conviviale, du co-voiturage...), des face-à-face non formalisés, des réunions d'équipe régulières... participe aussi à renforcer la connaissance entre les membres d'une équipe toutes générations confondues. De même qu'organiser une activité de team-building, en privilégiant autant que possible la discussion en équipe afin de choisir une activité qui plaise à tou-tes, quelle que soit sa génération.

Globalement, instaurer et entretenir un **climat de confiance**, de bienveillance et de bien-être dans son équipe favorisera de façon

évidente le bon fonctionnement d'une équipe multigénérationnelle, c'est-à-dire une équipe qui se comprend, échange, partage des solutions et intègre des bonnes pratiques !

2. Le management par les valeurs : Au-delà de personnalités et du fonctionnement de l'équipe, la mise en avant des **valeurs communes** de l'organisation donnera du sens et de la cohésion à l'action collective.

3. Un accueil accompagné⁶ : Pour favoriser l'intégration des nouvelles recrues, quel que soit leur âge, mieux vaut connaître leurs attentes. Quelques **besoins « matériels »** variés : flexibilité des horaires pour les jeunes parents ou les travailleur-ses plus ancien-nes, aménagement des postes de travail, répartition des congés...

Au-delà de ces aspects concrets, il ne faut pas oublier que la procédure d'accueil des nouveaux ou nouvelles collaborateur-rices doit être avant tout un projet d'équipe ! Ne pas hésiter à aller chercher en interne les compétences de collègues qui apprécient cela, il peut s'agir d'une occasion de collaboration entre plus ancien-nes et plus jeunes dans la structure. L'accueil ne peut se réduire à l'apprentissage des fondamentaux d'une fonction : il doit favoriser l'intégration à l'organisation et plus globalement à l'équipe. Idéalement, cet **accompagnement** devrait durer six mois, voire un an ! (Delfosse, 2024) Un temps investi également à renforcer la cohésion entre les différentes générations de travailleur-ses. D'autant que si l'on observe les plus jeunes recrues (qui présentent généralement davantage une tendance au changement et à la mobilité professionnelle ; une indépendance plus affirmée ; et un besoin que les choses aillent vite), il s'agit de faire en sorte que, dès leurs premiers mois de travail dans l'organisation, ils-elles y trouvent ce qui leur a été présenté.



Mentorat & mentorat inversé : Le mentorat désigne au départ une relation d'aide et d'apprentissage dans laquelle une personne offre, sur la base du volontariat, son expertise à une autre personne. Afin que la **transmission entre les générations** puisse se faire dans les deux sens, de façon motivante et constructive, il convient de mettre l'accent sur le partage de savoirs, de compétences... mais aussi d'expériences. Sans oublier de mettre en place un cadre propice : planifier un temps dédié, encadrer et coordonner, comme pour tout projet.

La transmission entre générations peut aussi être anticipée et organisée dans le cadre d'un départ, à la retraite, par exemple : un rétroplanning est alors utile pour organiser les tâches et transmettre savoirs et compétences aux plus jeunes.

4. Un système d'évaluation adéquat : Mettre l'accent sur la collaboration nécessite d'avoir une reconnaissance des efforts en adéquation avec cette volonté ! L'**évaluation par les pairs**⁷ peut être un bon système, basé davantage sur le partage et l'entraide que sur l'évaluation des compétences individuelles.

Ne pas hésiter à adapter ses questions : « Comment te vois-tu évoluer dans ta fonction ? » ou « Comment pourrais-tu te sentir confortable dans ta fonction ? », en fonction du cycle RH dans lequel se trouvent les travailleur-ses.

Au final : 1 + 1 ne fait pas 2, mais 3 !

Aujourd'hui, le fait de travailler avec des équipes constituées de 4 générations ayant une relation différente au temps, à la mémoire, à l'organisation et à l'autorité est une réalité de plus en plus courante. Si la collaboration intergénérationnelle favorise les apports variés, les approches multiples et le dynamisme d'une équipe, elle est aussi au cœur de l'intelligence collective, modèle de management qu'adoptent de plus en plus d'associations dans le secteur jeunesse.

Mais « manager » cette diversité générationnelle n'est pas une compétence innée ; il est donc utile de réfléchir et mettre en place une politique RH volontariste... qui aura par ailleurs un impact positif sur la santé physique et psychique de l'ensemble des collaborateur-rices. Alors, go !

Virginie GOETHALS ■



Sources

(n.c.) *Comment gérer les relations intergénérationnelles en entreprise ?*. (2023). Extrait de : <https://clairte.fr/comment-gerer-les-relations-intergenerationnelles-en-entreprise>

Delfosse, C. (2024, Février). Recruter, une question d'attractivité. *UCM Magazine* (62), p. 15. Extrait de : <https://www.ucmmagazine.be/dossiers/recruter-question-dattractivite>

Guérin, S. & Tavoillot, P.-H. (2017). La guerre des générations aura-t-elle lieu ? Calmann-Lévy.

Hélin, C. (2021). *Le management intergénérationnel ou comment (mieux) travailler ensemble entre générations*. Extrait de : <https://www.now.be/le-management-intergenerationnel-ou-comment-mieux-travailler-ensemble-entre-generations>

Les relations intergénérationnelles. (2017, 30/01). *La Terre au carré*, France Inter - Podcast.

Ollivier, D. (2018). *Les 12 leviers de la collaboration intergénérationnelle*. Thera Conseil. Extrait de : <https://www.journaldunet.com/management/ressources-humaines/1420143-les-12-leviers-de-la-collaboration-intergenerationnelle/>

Université de Paix. (2020). *Des générations différentes ? Une approche de la diversité au travail*. Extrait de : <https://www.universitedepaix.org/des-generations-differentes-une-approche-de-la-diversite-au-travail>

Notes

1. On constate d'ailleurs aujourd'hui qu'avec l'emballlement des innovations technologiques, le concept de « générations » est de plus en plus mis en avant pour créer des « récits » favorisant l'adoption de la moindre petite innovation. (Les relations intergénérationnelles, 2017)
2. Le « Jeu des Talents », réalisé par Steunpuntvrijwilligerswerk.be, est disponible pour emprunt dans l'outilthèque de RÉSONANCE (www.resonanceasbl.be/outiltheque).
3. www.entrages.be - documentation@entrages.be
4. Pour aller plus loin sur la ludopédagogie, cfr RÉSONANCE. (2020). La ludopédagogie - Jeux et enjeux. *Ancrage* (4).
5. Outil en construction lors de la rédaction de cet article
6. Sur ce sujet, cfr aussi l'article « Bienvenue dans l'équipe » du Fréquence 05 (RÉSONANCE. (2021). pp 8-15.) Disponible sur : <https://www.resonanceasbl.be/frequence/documents/5>
7. Sur ce sujet, cfr aussi l'article « L'entretien d'évaluation en intelligence collective, est-ce possible ? » du Fréquence 08 (RÉSONANCE. (2022). pp 8-15.). Disponible sur : <https://www.resonanceasbl.be/frequence/documents/60>

Sus aux VDEO!

Si le sujet a été beaucoup mis en avant dans l'actualité, entre autres au travers de la loi « fessée » en France, les Violences Dites Éducatives Ordinaires (VDEO) ne font pas l'objet d'une législation spécifique en Belgique en ce qui concerne le cadre familial et privé. La Fédération Wallonie-Bruxelles a néanmoins tranché dernièrement en ce qui concerne ses structures d'accueil (cfr p. 19). L'occasion, utile, de prendre le temps de s'informer et de réfléchir ensemble sur ce sujet prégnant, pour tenter de prévenir et combattre ces violences dites éducatives ordinaires, encore trop ancrées dans nos mœurs.

Qu'est-ce que la VDEO ?

Une définition

La **violence dite éducative ordinaire** désigne « tout acte de violence physique, verbale ou psychologique que les adultes utilisent envers les enfants dans l'intention de les éduquer ». (Van de Noot & Moors, 2024) En France, on les appelle VEO. En Belgique, le

DEI (Défense des Enfants International Belgique) y a ajouté un D pour « dite » éducative ordinaire.

Des initiales

V pour **violence** donc.

D pour **dite** (éducative)... D qui a tout son sens car que si l'intention de la personne qui en est responsable est, a priori, éducative (pour pousser l'enfant à avoir un comportement adapté), on ne peut pourtant pas la qualifier de

la sorte : cette « croyance » est en effet basée sur une méconnaissance du développement affectif et cognitif des enfants. Nous y reviendrons plus tard.

E pour **éducative**... dû moins dans l'intention, mais pas dans les faits.

O pour **ordinaire**.... parce qu'elle est culturellement tolérée : « La première génération d'enfants en

Occident à qui on aura dit qu'il fallait tout dire est aussi la génération qui aura relevé l'ampleur de la maltraitance infantile. Naguère, celle-ci était tolérée; aujourd'hui, elle est stigmatisée, mais elle ne diminue pas. Violence ordinaire donc ! » (Moro, 2015, p. 9)

Différentes formes

- **Les violences physiques**, « *tout acte allant de l'atteinte à l'intégrité physique d'une personne jusqu'à la mise en danger* » (Leonard & Vacher, 2021, p. 6) sont celles que l'on repère le plus facilement : fessée, claque sur la main, bras tiré, enfant secoué ou bousculé...
- **Les violences verbales** reprennent cris, insultes, critiques incessantes, moqueries...
- **Les violences psychologiques** ou attaques contre le sentiment de valeur personnelle. Souvent plus insidieuses, ce sont les plus difficiles à repérer : chantage, culpabilisation, menaces, privation d'affection...
- **Les violences sexuelles** : Tout « *geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou, dans certains cas, par une manipulation affective ou du chantage.* » (Leonard & Vacher, 2021, p. 6)
- **La négligence**, c'est-à-dire « *traiter un enfant d'une manière qui ne correspond pas aux conditions essentielles de son développement émotionnel, psychologique ou physique. Par exemple : ne pas lui fournir l'équipement adéquat, ne pas lui fournir suffisamment de nourriture ou d'eau, [...]* » L'OVEO (Observatoire des Violences Éducatives Ordinaires) la décrit ainsi : « **La VEO passive** est ce qui cause un mal par l'absence d'une action nécessaire. Peuvent manquer, les manifestations d'amour, l'attention, le partage d'activités, la protection, la consolation, le soutien, etc. » (OVEO, 2008)

Un tout grand merci à Anna Rodriguez de Défense des Enfants International - Belgique pour sa relecture de cet article au niveau des contenus.



Une question de position

Du fragile au puissant

Un lien de type hiérarchique est présent : celui qui lie l'« éduquant-e » à l'« éduqué-e ». Olivier Maurel, co-fondateur de l'OVEO, relève le **rapport de pouvoir**, de puissance de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, qui permet au premier de mettre en place des gestes qu'il n'aurait pas vis-à-vis d'un autre adulte : [...] *des relations de pouvoir violent entre les adultes - et que l'adulte considérerait lui-même comme inacceptable s'il lui était appliqué : trouverions-nous normal qu'on nous frappe, qu'on nous insulte, qu'on se moque de nous, qu'on nous juge, qu'on nous inflige des punitions humiliantes, qu'on nous manipule, etc. ?* ». (OVEO, 2008)

Le clip « **Un dialogue** » de StopVEO met l'accent sur ce rapport de force entre l'adulte et l'enfant :

<https://www.youtube.com/watch?v=TI3JeVxSZTQ&t=78s>



Du « toléré » à l'intolérable

Contrairement à la maltraitance, qui est socialement et juridiquement reconnue comme inacceptable, les VDEO, souvent minimisées, ont tendance à passer sous les radars. Pourtant, la violence dite éducative ordinaire serait « **une maltraitance non encore perçue comme telle** par les élites du pays considéré. » (OVEO, 2008)

En effet, si l'on observe la définition donnée, par exemple par l'OMS (2022), à propos de la maltraitance, on ne peut nier leur proximité : elle « *consiste en un acte unique ou répété, ou en l'absence d'intervention appropriée, dans le cadre d'une relation censée être une relation de confiance, qui entraîne des blessures ou une détresse morale pour la personne [...] qui en est victime.* »

Les VDEO d'hier sont en fait les maltraitements d'aujourd'hui : « *Le concept de maltraitance serait à double tranchant : d'une part, il dénonce ce qui est devenu insupportable parmi les gens qui font l'opinion dans le pays, mais d'autre part il absout la violence éducative ordinaire (la gifle par exemple) qui est dénoncée comme maltraitance dans des pays plus avancés [...]* ». (OVEO, 2008) Ainsi, si ce qui était toléré autrefois ne l'est plus forcément aujourd'hui, ce qui n'est pas encore considéré comme officiellement maltraitant permet aux VDEO de continuer à exister et de garder une certaine **légitimité sociétale**, jusqu'à ce que....

Que dit la loi ?

En terme législatif, la Belgique est, à minima, tenue au respect de la « **Convention relative aux droits de l'enfant** », qu'elle a signée et ratifiée en 1990. L'article 19 précise que « *Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.* » (Haut Commissariat aux Nations Unies, 2024)

D'autre part, un « **Décret relatif à l'interdiction des violences à l'égard des enfants dans les structures autorisées, agréées, subventionnées ou organisées par la Communauté française** » a (enfin) été adopté le 5 octobre 2023.¹ L'article 14, paragraphe 4, de ce

Les VDEO d'hier sont en fait les maltraitances d'aujourd'hui.

décret est explicite : « *Quiconque concourt à la mise en œuvre du présent décret veille à ce que chaque enfant soit traité dans le respect de sa personne et de son individualité et ne soit soumis à aucune forme de violence physique ou psychique. Ceci vise l'ensemble des violences physiques, psychiques ou verbales, et ce comprises celles exercées avec une visée éducative sur un enfant visant à corriger certains comportements ou à le punir* ».

Pourtant, **au sein de la population**, la connaissance et le refus des violences dites éducatives ordinaires sont à géométrie variable. En témoigne la recherche qui a été menée en 2020 par l'institut de sondage Dedicated, en partenariat avec le DEI (Défense des Enfants International - Belgique). Voici quelques éléments qui attirent l'attention :

- Si les répondant-es ne semblent pas privilégier les punitions physiques dans leurs pratiques éducatives, les privations sont les sanctions les plus utilisées, dont l'interdiction aux loisirs.
- 1 répondant-e sur 5 environ estime néanmoins les punitions physiques et/ou psychologiques comme bénéfiques pour l'éducation.
- 91% pensent qu'un parent a le droit de punir son enfant. 38% considèrent par exemple ne pas devoir réagir à une scène de violence d'un parent sur son enfant dans un supermarché.
- 7 personnes sur 10 déclarent avoir déjà reçu une fessée, et plus d'1 répondant-e sur 10 a déjà été frappé-e avec un objet. Il-elles ont donc eux-elles-mêmes déjà été exposé-es aux violences dites éducatives ordinaires dans leur enfance. Autre constat, les victimes de violences graves ont

Les **résultats** complets et l'analyse du sondage effectué sont disponibles sur le site internet du DEI :

<https://www.dei-belgique.be>



d'avantage tendance à juger la violence appropriée pour sanctionner un enfant.

- La majorité des répondant-es ne savent pas ce qui est autorisé ou non en matière d'éducation des enfants et évoquent des punitions corporelles diverses comme n'étant pas légalement interdites par la loi. Il-elles sont favorables à l'adoption d'une loi qui serait plus éducative que punitive.

Un ancrage culturel fort !

Ce qui est particulièrement complexe, c'est **l'aspect culturel** des VDEO : elles se transmettent de génération en génération. Mais pourquoi cette transmission perdure-t-elle ?

Les enfants subissant des VDEO ont logiquement tendance à s'adapter aux injonctions et attentes des parents/éducateur·rices². Ils se centrent donc sur ce qu'ils interprètent comme les besoins de l'adulte plutôt que sur leurs propres besoins en cherchant à se conformer à ce qu'on attend d'eux. Il·elles finissent par trouver cela « normal ». Sans autre référence, il·elles **reproduiront** cette tradition éducative...

L'enfant devenu adulte et qui a subi des violences éducatives est dans une position difficile : reconnaître leur inadéquation, c'est reconnaître que ses éducateur·rices ont eu des gestes violents inappropriés. Ce qui est confrontant, voire déstabilisant. D'autant plus lorsque la société peine ou traîne à lui apporter les ressources nécessaires.

Quid des conséquences des VDEO ?

Les conséquences des VDEO ne sont pas anecdotiques. La violence « *laisse des traces indélébiles dans le système de croyance des enfants.*

Elle entraîne un doute et parfois une perte dans les croyances fondamentales en la vie et dans la capacité des adultes et de la société de les protéger ». (Moro, 2015, p. 15) Relevées par de nombreuses études³, ces conséquences peuvent être classées de la sorte :

- **Conséquences sur le plan physiologique et de la santé** : dommages physiques directs, dommages physiques indirects et problèmes de santé mentale.
- **Conséquences sur les plans intellectuel et émotionnel** : altération du développement cognitif et socio-émotionnel, dommages dans le domaine de l'éducation, difficultés d'intériorisation morale (intégration des normes et règles sociales), difficultés dans les relations familiales.
- **Conséquences sur le plan social** : les violences vécues étant considérées le plus souvent par l'adulte comme légitimes, justes et éducatives, l'enfant n'a pas la possibilité d'exprimer les émotions négatives qu'elles entraînent (peur, colère, tristesse). Ces émotions refoulées

Si l'on s'en réfère aux **neurones miroirs**, on comprend vite que la VDEO ait de conséquences émotionnellement négatives sur l'enfant. Les neurones miroirs ont **trois rôles** ou fonctions, résumés de la sorte par Catherine Gueguen⁴, citée par « Apprendre à Eduquer » :

- **Imiter des actions** : observer un comportement et l'accomplir par la suite entraîne l'activation des mêmes zones cérébrales.
- **Déchiffrer les émotions** : « *Des études par IRM ont montré que regarder un film avec des visages heureux, effrayés, maussades, active chez le spectateur les mêmes aires cérébrales, à un moindre degré, que lorsqu'on éprouve réellement ces sentiments* » (Tout comprendre sur les neurones miroirs en moins de 3 minutes, 2016)
- **La contagion émotionnelle** : « Les neurones miroirs constituent une sorte de sixième sens qui rend les émotions contagieuses. Ainsi, quand les adultes crient, s'énervent, ces émotions sont transmises à l'enfant qui ressent ces mêmes émotions de colère. » (Tout comprendre sur les neurones miroirs en moins de 3 minutes, 2016)



peuvent ressurgir chez l'enfant devenu adulte, sous forme plus ou moins violente (et dont il-elle ignorera sans doute l'origine). « Violence » non pas dirigée contre les éducateur-rices, mais contre lui-même ou toute autre personne en état de fragilité, lui permettant ainsi de passer du statut de victime à celui d'agresseur-se.

Des études de Gershoff⁵, citées par Palmer & al, « soulignent **deux tendances** : les enfants victimes de violence éducative présenteraient, d'une part, un risque plus important d'être victimes de violence au cours de leur vie, et, d'autre part, un risque majoré d'utiliser à leur tour la violence dans leur propre cadre familial à l'âge adulte. » (Palmer & al, 2022, p. 8)

Les spécialistes relèvent aussi des **troubles de comportement dits externalisés**. Ceux-ci « se rapportent à de l'agitation, de l'impulsivité, de l'agressivité ou encore un manque d'obéissance. Ils font l'objet de nombreuses consultations chez

les enfants et les adolescents dans les services de neuropédiatrie et de pédopsychiatrie. » (Roskama & Kinoob, 2007)

Quelques explications sur les **conséquences** en vidéo
(Maurel Olivier - Conséquences des violences éducatives ordinaires (VEO))



Des méthodes définitivement inefficaces ?

Outre les conséquences et traumatismes cités, nombre d'études⁶ démontrent également que les réactions des enfants ou adolescent-es aux VDEO vont à l'encontre des effets initialement escomptés. Si certain-es adultes souhaitent et pensent leur apporter un cadre en en usant, il n'en est rien.

Des **mécanismes automatiques de protection** peuvent notamment apparaître face à la violence, donnant un mauvais signal à l'adulte :

- « [...] la **sidération** de l'enfant peut l'empêcher de répondre à des questions, de s'excuser, d'agir ou d'obéir à un ordre, le fait qu'il reste paralysé sans rien dire ni faire peut énerver le parent et le rendre encore plus violent » (Salmona, 2016, p. 130)
- La **dissociation** : « l'enfant, pour s'anesthésier [des effets négatifs ressentis de la violence éducative] va chercher compulsivement, sans comprendre pourquoi il le fait, un état de stress le plus élevé possible, [...] avec une agitation psychomotrice, des conduites à risque et des mises en danger [...], des troubles alimentaires, des comportements violents contre soi ou contre autrui. » (Salmona, 2016, pp. 133-134) Cela « peut donner l'impression au parent que l'enfant est indifférent à tout ce qu'on peut lui dire et lui faire, qu'il résiste à la douleur, qu'il ne veut rien comprendre. Un mécanisme qui peut être interprété par l'adulte comme de la « provocation », un « acte de résistance », face auquel il-elle n'a plus de « repère émotionnels pour évaluer la souffrance et la douleur qu'il provoque chez l'enfant [...] ni contrôler sa violence en regard » (Salmona, 2016, p. 130)

Ces mécanismes de protection n'empêchent nullement la création de **traumatismes**. Salmona les décrit comme des « machines à remonter le temps infernales », qui feront revivre à l'enfant l'événement traumatisant à chaque fois qu'il-elle

se retrouvera dans une situation similaire. Dououreux et complètement inutile puisque « ces processus ne produisent que des circuits de conditionnement et ne permettent pas d'apprentissage ni d'analyse. Il ne s'agit que de dressage. » (Salmona, 2016, p. 131)

Réfléchir et (mieux) agir

Face aux constats de l'inefficacité et des conséquences négatives impactantes de la violence dite éducative ordinaire sur l'enfant/le-jeune, il semble plus qu'essentiel d'informer les professionnel-les du secteur de l'enfance et de leur fournir des **pistes** pour tenter de la **prévenir**. Entre autres :

Mise en mots

Une première piste d'action constructive consiste à « mettre des mots » pour **expliquer son ressenti** face à un comportement inapproprié chez l'enfant : s'exprimer et ouvrir le dialogue. Une démarche qui pourra être intériorisée et reproduite par l'enfant lui-elle-même à propos de ses propres colères, tristesses, incompréhensions diverses... et mêmes violences subies.

Divers **outils pédagogiques** pour mettre en place des ateliers participatifs avec des enfants afin de parler des VDEO sont disponibles sur le site de DEI Belgique :



Un **clip parlant** sur le sujet :



Sanction ou punition ?

L'enfant ne respecte pas les règles, il faut agir. Mais avant d'agir, il s'agira de faire un choix essentiel : sanction ou punition ? Jean Piaget distingue deux types de réponse de l'adulte face à la transgression de l'enfant (Palmer & al, 2022, p. 6-7)

« **La sanction de réciprocité** » cherche à établir un lien entre la transgression et la sanction et est donc réfléchie, voire anticipée (lors de la création des règles de vie, de la charte...). Elle couvre plusieurs objectifs :

- la compréhension de son acte par l'auteur
- la réparation pour la victime (qui pourrait d'ailleurs être l'auteur ou un groupe de personnes)

La règle est alors intériorisée, comprise, et le lien social favorisé.

« **La sanction expiatoire** » plus communément appelée **punition** : de nature souvent arbitraire, et sans lien clair avec l'acte qui est mis en cause, ni en termes de contenu, ni en termes de proportionnalité, elle est souvent instantanée et peu (pas) réfléchie. Ses objectifs sont de l'ordre de la répression, voire de la vengeance de l'adulte agacé-e ou blessé-e par le comportement de l'enfant. Il n'y a pas d'intériorisation de la règle par l'enfant. L'arrêt possible momentané du comportement est dû à la crainte de la punition.

Une certaine habitude peut s'installer, pouvant entraîner une escalade dans les actes répréhensibles.

On l'aura compris, refuser les violences éducatives dites ordinaires, c'est privilégier la **sanction** plutôt que la punition, le **dialogue** plutôt que l'absence de communication, le **sens** plutôt que l'obéissance.

Des nuances...

On peut supposer que les personnes (in)formées sont conscientes du fait que les VDEO ne sont pas acceptables. Oui, mais... « *En cédant à la colère ou à un autre mouvement d'humeur, par manque de contrôle ou de savoir-faire, etc., un adulte peut se laisser emporter à une violence (un coup, un cri...) qui "part toute seule". L'éducation sert alors de mauvaise excuse. Entre ces deux extrêmes (volonté d'éducation et emportement), beaucoup de violences sont exercées par **habitude** et par **réflexe**.* » (OVEO, 2008)

Et oui, parfois, il est possible de ne même pas se rendre compte que l'on exerce de la VDEO, comme une forme d'habitus. Même si, avouons-le, quelque chose nous « titille » par la suite. On aura alors tendance à se justifier par la « volonté d'éduquer », encore preuve de l'ancrage culturel des VDEO. Mais que cela ne nous empêche pas d'y être de plus en plus attentif-ve pour casser ce cercle vicieux !

Il est toutefois utile de distinguer **débordement émotionnel** et violence dite éducative ordinaire, car le remède n'est pas identique. Le premier n'est **pas intentionnel**. Comme son nom l'indique, il est dû à un trop plein : de fatigue, de stress, de responsabilités, de soucis... Il s'agira alors d'agir sur ces causes, mais aussi de s'appuyer sur l'entourage. « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* ». Ce proverbe nigérian nous le rappelle : c'est agir en adulte responsable que de connaître ses propres limites et de passer le relais et s'appuyer sur le groupe quand celles-ci sont (ou risquent d'être) dépassées.



L'outil et les animations « **Valisette #Bientraitance** » permettent à une équipe éducative de réfléchir ensemble à ses pratiques bientraitantes, de mieux comprendre les réactions des autres adultes et d'apprendre à passer le relais en temps voulu. Plus d'informations sur notre site :



Les **violences éducatives** sont quant à elles **intentionnelles**, de par leur volonté d'éduquer. Mais on l'a vu, l'enfer est pavé de bonnes intentions, et la connaissance des risques et conséquences permettra certainement de faire des choix plus appropriés.

Autre nuance à apporter : certains actes pouvant paraître violents visent en réalité la **protection contre un danger imminent** : attraper, par exemple, le bras d'un enfant pour l'écarter de la route afin de lui éviter l'accident, ne peut être considéré comme une violence éducative.



POUR (RÉ)AGIR

La prévention reste essentielle :

Vous trouverez quelques idées d'outils sur le Pinterest de RÉSONANCE. Et pour vous informer sur la thématique, un webinar organisé par le DEI Belgique est disponible, où vous pourrez choisir les passages à voir et revoir : <https://www.youtube.com/watch?v=PxDQOy3nhWQ>

Et en cas de maltraitance ?

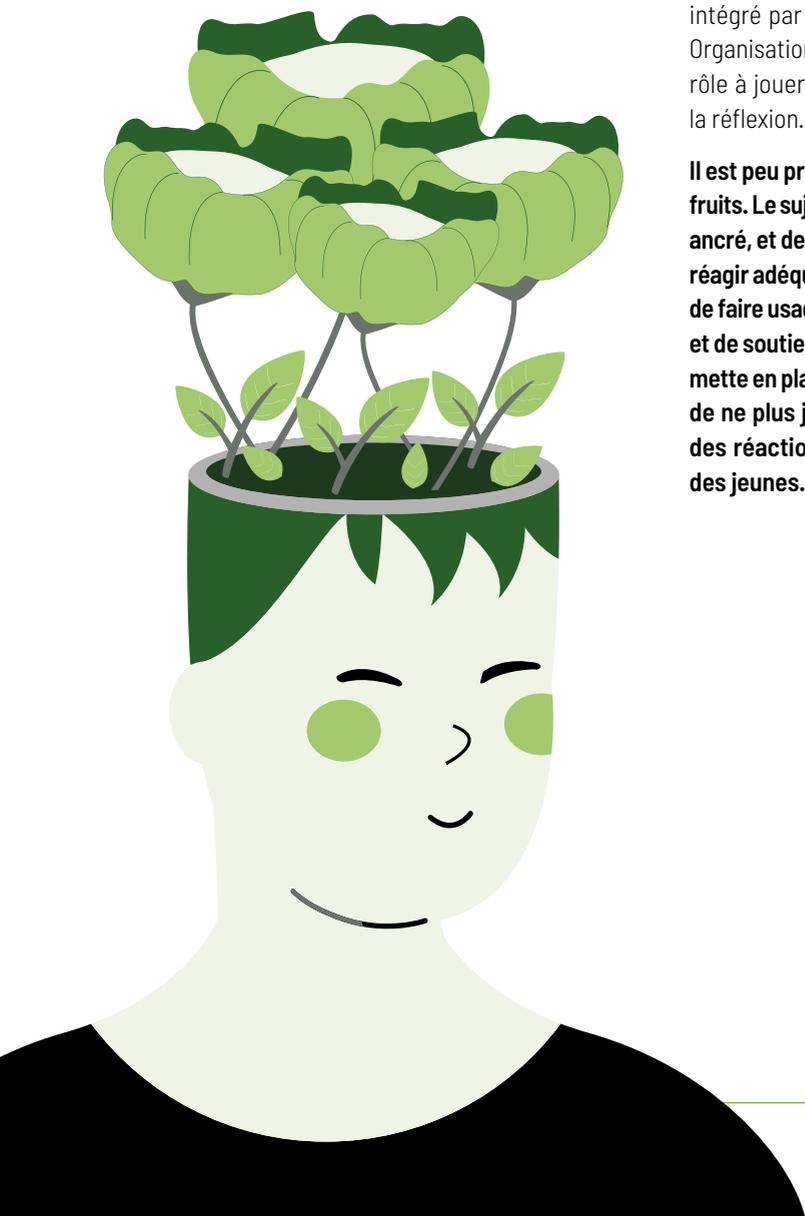
Yapaka a élaboré une sensibilisation et des outils sur le sujet : <https://www.yapaka.be/mooc>

De l'aide en ligne :

- **SOS enfants** - 02/542.14.10 : dépistage et prise en charge des situations de maltraitements d'enfants
- **Ecoute-enfants de la Communauté française** - 103 : gratuit, accessible 24h sur 24 et 7j sur 7
- **Télé-Accueil** - 107 : gratuit, accessible 24h/24
- **« Ecoute école »** numéro vert pour les professionnels en détresse - 0800/20.410 : accessible du lundi au vendredi, de 08h30 à 17h

L'autre agit, je réagis !

Et lorsque que nous ne sommes pas les auteur-rices de ces violences, quelle est notre **responsabilité** et que faire ? Avant tout, soyons conscient-es de nos obligations légales et morales : nous sommes tenu-es de protéger les jeunes qui nous sont confié-es. Ne pourrait-on étendre cette obligation morale à celles et ceux que l'on rencontre, en tant que citoyen.ne d'une société qui refuse la violence ?



Comment donc réagir quand on assiste à des violences éducatives ? Du fait de l'ancrage culturel des VDEO, l'affrontement ne semble pas la bonne solution. Le **dialogue**, l'information et la formation restent les meilleures pistes pour envisager de « faire autrement » !

En conclusion

L'inadéquation des violences dites éducatives ordinaires est évidente ! Cela doit circuler et être intégré par toutes les couches de la société. Les Organisations de Jeunesse ont inévitablement un rôle à jouer dans l'initiation et la répercussion de la réflexion.

Il est peu probable que la culpabilisation porte ses fruits. Le sujet est complexe puisque culturellement ancré, et demande à s'y (op)poser calmement pour réagir adéquatement face aux VDEO. Il s'agira donc de faire usage de dialogue, d'échanges, de patience et de soutien mutuel pour qu'un cercle vertueux se mette en place et permette aux générations à venir de ne plus jamais considérer comme éducatives des réactions violentes à l'égard des enfants et des jeunes.

Céline GHYS ■

Sources

Décret relatif à l'interdiction des violences à l'égard des enfants dans les structures autorisées, agréées, subventionnées ou organisées par la Communauté française du 5 octobre 2023 De l'application de l'interdiction des violences à l'égard des enfants. Moniteur belge, 23 janvier 2024, p. 2023046241.

Leonard, C. & Vacher, E. (2021). Guide pratique pour soutenir la mise en place et en œuvre de politiques de protection de l'enfance dans les organisations de sport et de loisirs. DEI-Belgique.

Moro, M.-R. (2015). La violence envers les enfants, approche transculturelle. Bruxelles : yapaka.be

Organisation Mondiale de la Santé. (2022). *Maltraitance des personnes âgées*. Extrait de : <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/abuse-of-older-people>

OVEO. (2008). *La Violence Educative Ordinaire, qu'est-ce que c'est ?*. Extrait de : <https://www.oveo.org/la-violence-educative-ordinaire-quest-ce-que-cest/#fondateurs>

Palmer, M. & al. (2022). Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité : enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives. Elsevier.

Roskama, I., & Kïnoob, P. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (55), pp. 204-216.

Salmona, M. (2016). Châtiments corporels et violences éducatives. Dunod.

(2016) *Tout comprendre sur les neurones miroirs en moins de 3 minutes*. Extrait de : <https://apprendreaeducer.fr/une-animation-pour-decouvrir-les-neurones-miroirs>

Van de Noot, J. & Moors, F. (2024). Une éducation non-violente pour chaque enfant. DEI.

Sites internet :

<https://stopveo.org/veo-violence-educative-ordinaire>

<https://www.ohchr.org/fr>

Notes

1. L'État fédéral n'a pas encore suivi le mouvement : la Belgique est l'un des derniers pays européens à ne pas encore être doté d'une loi contre les VDEO. Le DEI a mis en demeure l'Etat belge en novembre 2023 de se doter d'une législation rapidement. L'Etat avait déjà été rappelé à l'ordre précédemment par les Comités des droits de l'enfant et des droits sociaux.
2. Au sens large : qui a un rapport éducatif et donc en charge de l'éducation, de l'enseignement, de l'animation,... Cette formule sera utilisée à plusieurs reprises dans le présent article.
3. Un panel de ces études en lien sur le site internet de VEO : <https://www.oveo.org/etudes-scientifiques-sur-les-effets-de-la-violence-educative-ordinaire/>
4. Catherine Gueguen est une pédiatre et auteure de best-sellers sur l'éducation et la petite enfance.
5. Notamment, le docteur Elizabeth Gershoff a dirigé une étude auprès de l'université du Texas à Austin, publiée en avril 2016 dans le « Journal of Family Psychology ».
6. Une majorité reprise ici : <https://endcorporalpunishment.org/fr/>

De l'éthique professionnelle des pédagogues

L'Univers est si vaste qu'à bien des égards il échappe à nos perceptions terrestres. Il en est de même lorsqu'on tente d'appréhender les notions de déontologie ou d'éthique professionnelle du pédagogue. Si l'on peut, assez facilement, en toucher du doigt les contours les plus nets, lorsqu'on s'y attarde davantage, qu'on souhaite les saisir vraiment pour en comprendre l'essence, c'est le flou qui guette, le chaos presque, le trou noir qui aspire.

Alors, qu'entend-on véritablement quand on aborde déontologie et éthique professionnelle ? Quelles en sont les origines ? En quoi consistent-elles vraiment ? Et peut-on imaginer que les constellations formées par les pédagogues puissent un jour partager une éthique professionnelle commune ?

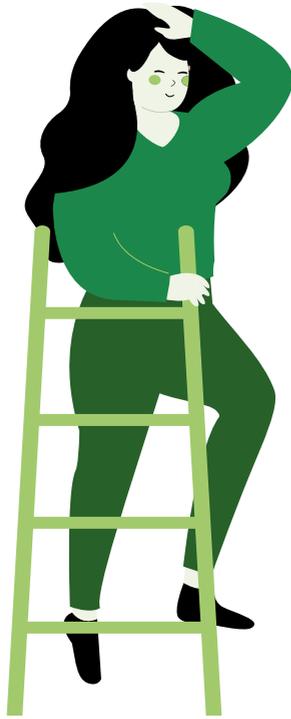
En revenir à la terminologie juste

Avant même que de débattre de l'intérêt ou non de partager entre pédagogues une éthique commune, il ne semble pas inintéressant de redéfinir ce que sont la déontologie et l'éthique professionnelle.

Car il apparaît que ce que nous nommons, dans le secteur jeunesse, « déontologie » est peut-être un terme quelque peu galvaudé, usurpé de son identité première. Or si les mots nomment la chose, en ce domaine, il semble nécessaire de poser les termes précis pour que la pensée soit claire, enfin.

Ainsi, pour faire simple, l'**éthique** invite le-la professionnel-le à réfléchir sur les **valeurs** qui motivent son action et à choisir sa conduite professionnelle en fonction des **orientations morales** qu'il-elle défend. La **déontologie**, quant à elle, pourrait se définir comme un

ensemble de **devoirs et de règles morales** concrètes imposés à une association professionnelle qu'une autorité supérieure est chargée de faire respecter en déterminant, notamment, des **sanctions** en cas de transgression. De cette manière, un code



C'est faire preuve, sans nul doute, d'une grande compétence professionnelle que de s'interroger sur ce qui relève ou non du moralement acceptable lorsqu'on travaille avec la matière humaine.

de déontologie, au sens strict du terme, inventorie « très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans sa fonction. » (Prairat, 2007, p. 96)

En somme, « L'objet d'une déontologie professionnelle est d'inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans sa tâche. » (Prairat, 2007, p. 33) alors qu'un code d'éthique professionnelle, quant à lui, « propose un ensemble de valeurs, de devoirs, de règles et de principes qu'une association [...] déclare respecter dans ses activités professionnelles. » (Jeffrey & al, 2007, p. 76). La déontologie acte des attitudes valides ou non, l'éthique professionnelle propose des valeurs communes qui, discutées, peuvent se rencontrer au travers d'actions variées.

Un **code de déontologie** est ainsi un document plus formaliste qu'un **code d'éthique professionnelle**. Il réglemente, répertorie des situations critiques et les comportements professionnels à y faire correspondre. Il prescrit des protocoles à suivre et

à éviter. C'est « un texte de référence sur lequel on peut prendre appui pour agir et faire des arbitrages. » (Prairat, 2007, p. 44) Tous les médecins, avocats ou architectes par exemple, sont liés juridiquement par un code de déontologie qui définit les règles de bonne conduite professionnelle à respecter.

De cette manière, si « Le code de déontologie du-de la formateur-riche », publié par RÉSONANCE et ses membres en 2014, oriente de grandes attitudes éthiques à débattre telles que, par exemple, la place du-de la formateur-riche dans ses relations vis-à-vis des participant-es, il ne prévoit néanmoins aucune sanction concrète si on les enfreint. De plus, ce code propose aux associations de se l'approprier au regard de leurs terrains d'action, leurs valeurs propres et leur culture. Il suggère des activités de débat pour faire réfléchir les formateur-rices en équipe. En ce sens, il relèverait donc en réalité davantage d'un code d'éthique professionnelle que de déontologie pure.

Cela est dit. L'éthique professionnelle est nommée. Gardons ici cette terminologie qui correspond sans doute mieux aux valeurs, justement, défendues en éducation permanente, et dans le secteur jeunesse plus spécifiquement encore, quand il s'agit d'attitudes éthiques sur lesquelles trouver consensus.

Aux origines : vertus et rapport à l'autre

Historien·nes, scientifiques et philosophes ont ceci de commun qu'il·elles n'hésitent jamais à s'aventurer loin pour éclairer ce que nous sommes aujourd'hui. Ainsi, leur démarche consiste à rendre tangible l'invisible pour mettre des mots sur notre monde, infiniment grand. C'est rendre la pensée concrète pour la sortir de concepts abstraits, opaques, immatériels. De cette manière, nous ne pouvons faire l'économie d'explorer, à notre tour, les **origines** des questionnements moraux qui ont émergé au IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ.

C'est **Aristote** donc, qui, le premier, développe les notions de **vertus** nécessaires à la vie harmonieuse en société, en les différenciant des notions de lois. « *L'homme est [...] un animal social qui, pour vivre en société, c'est-à-dire en harmonie avec ses concitoyens, doit faire montre de vertus. La société est d'abord régie par des lois auxquelles tous doivent se conformer mais ces lois, qui sanctionnent les comportements extrêmes, ne garantissent pas la convivialité entre citoyens. Ces vertus concernent donc le rapport à l'autre.* » (Gohier, 2007, p. 13)

Ce qui prévaut donc dans nos actions morales pour Aristote, c'est l'objectif à atteindre in fine, à savoir une vie en société conviviale, sereine, un rapport à l'autre harmonieux et sage, guidé par des valeurs personnelles éclairées.

Il faut ensuite attendre le XX^{ème} siècle et **Alastair MacIntyre**, philosophe contemporain, pour voir apparaître et se nommer la notion de **vertu professionnelle**. Selon lui : « *il est important d'établir*

des normes d'excellence pour l'activité humaine en lien avec une pratique [...]. On rejoint ici l'idée de bien pour soi et pour les autres et l'idée de vertu associée à la pratique professionnelle. » (Gohier, 2007, p. 17)

Aujourd'hui donc, dépositaires des pensées philosophiques d'Aristote et MacIntyre, quand les pédagogues travaillent des questions morales, c'est en quelque sorte leurs **valeurs personnelles dans le rapport à l'autre** qu'il·elles interrogent, en les décentrant dans l'activité professionnelle, vers l'apprenant·e, notamment. Mais ce qu'il·elles oublient quelquefois, c'est que ce rapport à autrui s'établit dans une triple dimension.

À ce propos, **Paul Ricoeur** définit ce qu'on appelle aujourd'hui le **cercle éthique** ricoeurien. « *Les choix et décisions éthiques se font dans l'action en ayant comme vecteur le souci de l'autre, sans pour autant s'oublier soi-même. [...] Il comporte trois temps de réflexivité : sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi. Ce cercle éthique se fonde sur **trois moments interreliés** dans l'instauration du rapport à l'autre : l'attestation de soi, ou l'estime de soi à travers ses actes, la sollicitude pour autrui ou l'adoption d'une attitude qui témoigne du souci de l'autre, qui suppose la reconnaissance mutuelle, puis la gratitude par laquelle la personne est reconnaissante à l'autre de ce qu'il a fait pour soi.* » (Gohier, 2007, p. 21)

En somme, faire preuve de vertus ou poser des choix éthiques, en formation notamment, c'est partir du postulat de l'autre dans une **relation absolument réciproque**. C'est maintenir ou développer son estime de soi, aller à la rencontre vertueuse d'autrui et recevoir sa reconnaissance.

C'est ici donc l'origine de toute éthique professionnelle et a fortiori celle des pédagogues : l'autre comme point de départ, l'apprenant·e comme lieu de réflexion, la matière originelle de laquelle toute action morale naît. « *Cette réflexion sur les valeurs [...] permet de réinscrire l'acte pédagogique dans un rapport contractuel à l'autre. Elle replace le fait*



éducatif dans sa dimension première, l'émergence de l'autre, de celui auquel le savoir est offert ou proposé. [...]» (Lenoir, 2014, p. 79)

Ethique des pédagogues : au-delà de l'apprenant-e

Si notre éthique professionnelle émerge de notre rapport à l'autre comme nous venons de le suggérer, elle l'interroge au travers d'un double axiome puis, s'aventure même au-delà et le dépasse largement.

Quant au **double axiome**, en effet, si le-la pédagogue se questionne moralement quant à l'apprenant-e, c'est à la fois sous le **regard cognitif** - en s'interrogeant sur les méthodes à mettre en œuvre pour favoriser ses apprentissages par exemple -, mais également d'un **point de vue affectif** - en explorant sa disponibilité pour lui-elle, en se questionnant sur la façon de se mettre à son service, tout en jouant de son influence pour le-la faire avancer sans pour autant abuser de sa position d'autorité.

L'éthique du lien de Paul Ricoeur nous rappelle à ce propos l'importance de l'**engagement** en pédagogie. « Il signifie l'investissement concret de soi dans le rapport à l'autre, la décision factuellement assumée. » (Gohier, 2007, p. 25) Et comme existe le principe de **réciprocité**, il convient pour le-la pédagogue de prendre conscience que cet engagement personnel est également une exigence pour le-la participant-e de s'engager lui-elle de la même manière dans sa tâche d'apprenant-e.

C'est d'ailleurs bien en ce sens que les formateur-rices du secteur jeunesse que nous sommes cherchent sans cesse à mettre en place des méthodologies participatives qui puissent susciter l'intérêt, rendre les participant-es acteur-rices de leurs apprentissages et du processus formatif dans lequel ils-elles se sont engagés-es.

Mais « l'autre » ce sont aussi les collègues ainsi que l'Institution pour laquelle on forme. Car le cadre de la formation n'est pas un rapport uniquement duel pédagogue/participant-e. Il ne se suffit en effet pas puisque, bien souvent, c'est en **équipe** que l'on vit la formation, qu'on la dispense, qu'on l'évalue et que nous sommes aussi garants de **valeurs institutionnelles**. Il convient donc, pour incarner sa fonction, de pouvoir l'interroger éthiquement sous ces deux nouveaux angles qui questionnent indéniablement notre rapport à l'intégrité et la congruence, entre autres.

« L'interrogation éthique implique de se poser la question de soi en tant que formateur mais c'est aussi et surtout se poser la question de l'autre et des effets de sa pratique et de ses valeurs en actes sur son devenir. Elle revient à interroger aussi la question du pouvoir dans la relation pédagogique et la transmission du savoir, à s'interroger sur son rôle et sa volonté de puissance ; Il s'agit d'oser se penser en actes au regard de ses propres valeurs et au-delà, de ce qui, profondément, les irrigue. [...] en d'autres termes, l'éthique revient à oser se demander : quel maître et quels intérêts suis-je en train de servir ? » (Lenoir, 2014, pp. 72-73)

En conclusion, une éthique professionnelle qui interroge la relation aux participant-es, au savoir et aux méthodes ainsi qu'à l'équipe et l'Institution offre l'opportunité aux pédagogues de développer un sentiment d'appartenance à la profession tout en la crédibilisant. *« Si chacun au sein d'une profession est responsable de ses actes et de ses comportements, ceux-ci ont aussi des conséquences en termes de reconnaissance et de crédibilité pour l'ensemble de la profession. [...] C'est le « lieu » où s'explique cette **solidarité professionnelle** et où s'affirme la distinction entre identité publique (du professionnel) et identité privée (de la personne). »* (Prairat, 2007, p. 49)

Vers une éthique professionnelle commune aux pédagogues ?

Une **question** d'importance émerge ici. Si certaines professions s'inscrivent dans un code de déontologie, pourquoi ne pas imaginer que les pédagogues de tous horizons puissent eux-elles aussi partager un **code d'éthique professionnelle commun** qui pourrait renforcer le sentiment d'appartenance à la profession et dans le même temps la légitimer ?

Poser cette question revient à devoir, d'emblée, la balayer du revers de la main. Et ce, pour une raison principale et non des moindres. En effet, tout acte de formation s'inscrit toujours en amont dans une culture et se soumet aux lois des orientations stratégiques morales dans lequel il s'inscrit. Ainsi, chaque pédagogue s'insère dans une **tradition pédagogique** et plus largement socioculturelle qui véhicule des valeurs explicites ou implicites qui lui sont propres. Dans le secteur marchand, par exemple, la formation s'oriente davantage dans une notion clientéliste que dans l'enseignement ou l'éducation permanente. Ainsi, les réflexions éthiques en découlant ne peuvent de *facto* pas aboutir à des actions éthiquement communes aux nôtres.

Cette évidence évacuée, qu'en est-il de **l'enseignement** dont nous sommes plus proches, apparemment, d'un point de vue culturel et institutionnel ?

La lecture du serment de Socrate de l'UCL, retravaillé en 2023, que les étudiant-es prononcent le jour de l'obtention de leur diplôme à orientation pédagogique, nous accorde une évidence : nous partageons bien des **valeurs éthiques identiques**.

Notamment, l'intégrité, l'empathie, le respect, la solidarité, le développement de l'esprit citoyen, la différenciation sont quelques balises de nos valeurs communes. Ce qui serait ainsi un début de confirmation que nous pourrions partager la même éthique professionnelle.

Là où, cependant, nous nous distinguons, c'est dans notre **identité** ou sentiment d'appartenance professionnelle. En éducation permanente, peu importe ce que nous dispensons comme contenus : nous nous présentons au monde tel-les des **formateur-rices**.

Dans l'enseignement, en revanche, surtout dans le secondaire, on se présente davantage par rapport à la matière dispensée. Les enseignant-es semblent se reconnaître et partager des codes communs en fonction de leur **discipline** plus qu'au travers de leur métier. « *Plusieurs auteurs ont en effet souligné le caractère individualiste de l'identité professionnelle enseignante, les enseignantes et les enseignants se définissant davantage par des caractéristiques personnelles et par la spécificité de leurs interventions que par leur appartenance et leur ressemblance à leur groupe de pairs.* » (Gohier, 2007, p. 11) De facto, impossible donc, si l'identité enseignante ne fait déjà pas consensus, de partager avec elle une éthique professionnelle.

Enfin, dans les associations, le **terrain de formation** influe directement sur les choix et les comportements éthiques qu'elles adoptent. La relation aux jeunes en BACV ne prend pas la même forme et ne revêt pas les mêmes enjeux éthiques que la relation aux adultes en formation, par exemple. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle notre « code de déontologie » propose à chacun-e de débattre en interne sur ce qu'il-elle souhaite ou non mettre en place en termes d'attitudes morales pour répondre aux différents articles de référence de ce dernier.

Nous le constatons. Dans le paysage des pédagogues, les constellations sont **multiples**. Selon qu'elles touchent le jeune ou l'adulte, l'associatif ou le marchand, l'enseignement formel ou non-formels, il semble à ce jour **inadéquat** de suggérer une éthique professionnelle commune. Tout juste pourrait-on proposer de grandes questions philosophiques, et encore. Mais c'est peut-être aussi là la richesse de cette fonction plurielle : pouvoir se vivre de mille manières, en se respectant à la fois soi-même et en adhérant au cadre institutionnel dans lequel on l'exerce.



Conclusion

L'éthique professionnelle est une galaxie, vaste et sans cesse renouvelée. Et si les formateur-rices s'y intéressent tant, c'est qu'il-elles ont bien compris l'intérêt, d'aussi loin qu'elles les imprègnent, de se questionner sur les valeurs morales qui sont leur et qu'ils-elles partagent avec leurs pairs dans leur organisation. C'est faire preuve, sans nul doute, d'une grande compétence professionnelle que de s'interroger sur ce qui relève ou non du moralement acceptable lorsqu'on travaille avec la matière humaine. Le cœur de cette fonction.

Et si les positionnements et orientations éthiques varient d'une personne à l'autre et selon l'organisation dans laquelle elle évolue, c'est que l'éthique professionnelle n'est pas figée et devrait ne pas le devenir non plus. Car c'est probablement la richesse du travail en équipe : l'ouverture à la discussion, aux opinions parfois divergentes, à la multiplicité des points de vue. C'est ce qui fait grandir. Ainsi, « la solution du débat éthique ouvert, de la confrontation tolérante apparaît comme une solution potentielle où pourrait se construire et/ou se reconstruire la réflexion éthique de chacun [...]. Rien ne serait plus dangereux et contradictoire que de céder à la tentation et de figer l'éthique en formation [...] dans le cadre d'un contenu et de pratiques déterminées. » (Lenoir, 2014, p. 82)

Ouvrons le débat, donc !

Catherine MAYON ■





Sources

- Code de déontologie du métier de formateur et de formatrice-M2 « Métiers de la formation ». (2012). Université LUMIERE-Lyon2. Cours de Philippe Merieu de novembre 2012.
- Frédéric C. (2011). *Ethique du formateur et déontologie de la formation*. Extrait de : <https://www.iteco.be/revue-antipodes/ethique-et-developpement/Ethique-du-formateur-et>
- Gohier, C. (2007). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, pp. 7-29.
- Houssaye, J. (2007). Autorité. Traditions pédagogiques et formes contemporaines. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, pp. 179-210.
- Jeffrey D. & al. (2007). Le droit de l'éthique dans la profession enseignante. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, pp. 75-91.
- Jutras, F. (2007). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, pp. 53-74.
- Lenoir H. (2014). La question éthique chez les formateurs. *Ethique et formation*. Paris: L'Harmattan, pp. 65-84.
- Prairat, E. (2007/2). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* (40), pp. 95-113.
- Prairat, E. (2012/1-2). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* (45), pp. 123-142.
- Prairat, E. (2007). Le minimalisme déontologique. Raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, pp. 31-51.
- UCLouvain, (2024). *L'UCLouvain dépoussière le serment de Socrate*. Extrait de : <https://uclouvain.be/fr/facultes/fial/actualites/l-uclouvain-depoussiere-le-serment-de-socrate.html#:~:text=Apr%C3%A8s%20l'approbation%20par%20le,lieu%20le%201er%20d%C3%A9cembre%202023>
- RÉSONANCE. (2014). Code de déontologie du Formateur Document issu de la plateforme THEMAFOR Septembre 2014. Extrait de : <https://www.resonanceasbl.be/uploads/medias/63513bfba782c.pdf>

SÉQUENCE MEMBRES

Une fois de plus, trois de nos membres nous permettent de partager une de leur publication sur une thématique en lien avec notre travail dans le secteur jeunesse dans ce FRÉQUENCE.

COALA parle accessibilité de ses activités, la Coordination-CRH traite du partenariat pour mener à bien des projets et Empreintes aborde l'humour comme outil de sensibilisation. Trois sujets qui ne manqueront pas d'intéresser les lecteur-rices de ce numéro !



L'asbl COALA nous explique comment elle a réfléchi à l'accessibilité de ses activités à tou-tes dans le cadre de son plan quadriennal 2020-2024. Des idées d'actions concrètes en faveur de la mixité et de l'inclusion qui devraient certainement faire écho aux ambitions de chaque OJ et l'inspirer dans ses actions... Cet article fait partie d'un dossier plus complet sur l'accessibilité et le droit aux loisirs.

Références des articles

Geerkens, O. (2024, Janvier, Février, Mars). Tous pour un, un avec tous..., *Cho COALA-gom* (109), p. 7-9.

Gerardy, V. (2024, Janvier, Février, Mars). Tous pour un, un avec tous..., *Cho COALA-gom* (109), p. 10.

En ligne : <https://coala.be/chocoala-gom/>

Tous pour un, un avec tous...

Au même titre que toutes les Organisations de Jeunesse (OJ) reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles, COALA a pour finalité la Citoyenneté Responsable Active Critique et Solidaire des jeunes, grand-es et petit-es, avec lesquel-les il agit...

Une ambition transversale que chaque OJ se doit de « personnaliser » tous les quatre ans dans un projet spécifique sur lequel se base son agrément : le Plan Quadriennal (P4). Ainsi, pour notre P4 s'achevant cette année, nous avons notamment pointé notre volonté d'accueillir TOU-TES les jeunes comme un de nos axes prioritaires. Une priorité maintenue pour les années à venir !

Belle intention que de se déclarer ouvert à tous et toutes ! On n'en attendrait pas moins d'une association convaincue qu'elle joue un rôle important dans la société en offrant aux jeunes, et particulièrement aux enfants, des espaces-temps pour s'engager et s'épanouir. Mais **comment** passer

de la (bonne) intention aux actes et aux résultats sur le terrain ? Des actions en deux temps à nos yeux !

Accessibilité primaire...

Il s'agit de permettre aux enfants et aux (futur-es) jeunes animateur-rices de « franchir la porte » de COALA. La **VISIBILITÉ** est ainsi une première préoccupation.

Communiquer pour informer...

Notre site web a fait l'objet de belles avancées graphiques et informatives mais il est clair que cela ne peut pas être le seul moyen de contact : on sait que la fracture numérique n'est pas qu'un concept.

« ... l'enfant a le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique. » – Art. 18 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant



Du temps supplémentaire a été accordé à Caroline, responsable Communication, pour augmenter cette communication via tous les canaux possibles.

Participer pour inviter à découvrir...

Une présence active lors d'événements locaux, ou de rayonnement géographique plus large, contribue à l'envie d'en savoir plus. Les enfants, particulièrement, comme les jeunes animateur-rices découvrent l'association au travers d'une activité et sont ainsi motivés à mieux la connaître.

Le **FREIN FINANCIER** reste une réalité pour de nombreuses familles. Un constat partagé par le Délégué Général aux Droits de l'Enfant qui identifie la crise économique comme responsable de l'atteinte au droit aux Loisirs.

Diversifier pour s'ouvrir...

L'organisation d'espaces d'animation et de formation de manière professionnelle a un coût.

Le subventionnement par les pouvoirs publics permet de proposer de nombreuses initiatives quasi gratuitement : Ludothèque, Ecole de devoirs, Animation de la Cellule Jeunes...

Certaines animations payantes permettent, de manière solidaire, aussi à en assurer le financement. Multiplier les types d'activité multiplie aussi les occasions d'ouvrir une porte...

Proposer des solutions...

Indépendamment des solutions individuelles apportées pour faciliter l'inscription, des animateur-rices se mobilisent volontairement pour récolter de l'argent et alimenter le Fonds Coal'Happy. Un fonds qui soutient particulièrement la participation d'enfants dans nos séjours résidentiels.

Le besoin de vivre en-dehors du cadre familial ou scolaire n'est pas une évidence. Pourquoi ouvrir une porte et découvrir ce qui n'a pas d'intérêt ?

L'**OUVERTURE CULTURELLE** est à cultiver !

Rayonner pour sensibiliser...

Notre vision d'un ATL qui « fait grandir », à l'inverse d'une logique occupationnelle ou consommatrice, doit aussi percoler dans les valeurs de notre société. C'est encore loin d'être évident et la raison, entre autres, de notre engagement au sein des Coordinations ATL communales et instances institutionnelles comme associatives.

Accessibilité secondaire...

Encore faut-il, la porte franchie, se sentir le-la bienvenu-e pour rester et faire un bout de chemin ensemble. Cela implique de retrouver derrière la porte ce qui a motivé de faire le pas : c'est tout le travail de l'équipe d'animation amenée à évaluer ponctuellement les mesures concrètes mises en place.

- Comment le sentiment d'appartenance au groupe est-il cultivé ?
- Comment les participant-es prennent-ils part aux décisions qui les concernent ?
- Comment les valeurs portées par l'association sont-elles comprises et partagées par les familles ?
- Quels sont les aménagements de l'espace et du temps mis en place ?
- Comment la parole des familles et des participant-es est-elle recueillie et quels ajustements cela a-t-il amené ?
- ...

L'enjeu d'une réflexion sur l'accessibilité n'est pas d'accueillir un plus grand nombre d'enfants ou de jeunes mais de s'assurer que les inscriptions ne soient pas implicitement réservées à une catégorie de familles.

« Déclarer dans son projet d'accueil que les activités sont ouvertes à tous les enfants sans discrimination ne suffit pas pour créer une véritable accessibilité et une mixité sociale. Cela repose non seulement sur des stratégies à mettre en place concernant les conditions et modalités d'accès à l'accueil pour correspondre aux réalités de la vie des familles (accessibilité primaire), mais aussi sur des adaptations de l'accueil lui-même pour répondre à leurs besoins et permettre à tous les enfants et à leur famille de se sentir les bienvenus (accessibilité secondaire). »

Fondation Roi Baudouin - Rapport de la journée : Plus de chances dès l'enfance. Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants.

Oliver GEERKENS ■

Directeur Secrétaire Général de Coala

Des vacances pour tous...

« Les vacances sont des périodes importantes pour les enfants qui découvrent de nouvelles activités et de nouveaux lieux, rencontrent d'autres personnes et profitent de moments de repos en-dehors du cadre familial ou scolaire. Ceci vaut pour tous, y compris les enfants suivis par l'Aide à la jeunesse et placés hors de leur cadre familial pour un temps plus ou moins court.

Au regard de notre expérience en tant qu'organismes de Centres de Vacances, résidentiels ou non, nous avons constaté qu'il est parfois difficile d'accueillir un enfant dans les meilleures conditions, particulièrement quand celui-ci vit au quotidien en-dehors de son cadre familial.

Un accueil de qualité nécessite une collaboration la plus harmonieuse possible entre le responsable du séjour ou de la plaine et la personne ou service qui nous confie l'enfant.

C'est pourquoi fin 2019, à l'initiative de plusieurs Organisations de Jeunesse organisant des Centres de Vacances agréés par l'ONE (Arc-en-Ciel, COALA, Kaleo, Ocarina, le Patro et RÉSONANCE), un groupe de travail a vu le jour afin de créer un lieu d'échanges et de réflexions autour de l'accueil de qualité des enfants (2,5 à 15 ans) pris en charge par un service de l'Aide à la Jeunesse ou plus largement par un accueil extra familial.

Par la suite, 4 Services Résidentiels Généraux (Le Bivouac, l'Ermitage, La termitière heureuse et le Pensionnat Jules Lejeune) nous ont rejoints afin de travailler le sujet en étant au plus près des réalités de terrain des uns et des autres. Enfin, le service Centres de Vacances de l'ONE s'est montré très intéressé par cette thématique au vu des difficultés rencontrées chaque année au sein de quelques équipes d'animation.

Après une analyse exploratoire des réponses à un

questionnaire autour des attentes et besoins des services de l'Aide à la Jeunesse concernant l'accueil des enfants pris en charge durant les vacances scolaires, nous en retiendrons que 36% des services évaluent leur collaboration avec les Centres de Vacances comme faible. Ils attendent d'un Centre de Vacances qu'il offre à l'enfant un lieu de découverte dans un cadre sécurisant et un retour sur le vécu du participant à une plaine, un camp ou un séjour. Ils craignent principalement le manque de places, un coût trop important ou encore l'exclusion de l'enfant ou du jeune.

Afin de répondre aux attentes et de diminuer les craintes des uns et des autres, nous avons conçu une charte d'engagement incitant les Centres de Vacances accueillant et les services d'Aide à la jeunesse qui leur confient des enfants à, d'une part, davantage de collaboration et, d'autre part, assurer un encadrement suffisant et de qualité.»¹

Mixité.

Les espaces-temps ATL comme les formations sont des lieux de rencontres. COALA apprécie y voir se côtoyer des enfants et des jeunes de tous horizons : géographiques, culturels ou sociaux. Cette mixité est riche d'apprentissages et de découverte.

Elle fait grandir...

Si cette mixité du public est voulue et consciente, les participants effectifs qui constituent le groupe forment une réalité variable qui n'est pas sous notre contrôle. Il arrive que l'équilibre ne soit pas présent. À regret...

Valentine GERARDY ■

Formatrice CVAC COALA - GT Résidentialité

1. Texte issu de la note introductive et explicative de la Charte d'engagement AAJ - CDV. Auteurs-rices : Arc-en-Ciel asbl, COALA asbl, Kaleo, Ocarina, le Patro et RÉSONANCE. Disponible sur : https://www.resonanceasbl.be/nos-outils/internal_tools/11

La Coordination-CRH propose d'explorer les rouages du partenariat et de nous fournir conseils et suggestions de bonnes pratiques pour mener à bien ce type de projet, en évitant les encombres et en faisant fructifier les échanges et le travail collectif. Servons-nous !

Référence de l'article

Coordination-CRH ASBL. (2020, Avril-Mai-Juin). Dossier : Donnez des ailes à votre partenariat. *CRH & Co magazine*, pp. 6-9.
En ligne : <https://www.coordination-crh.be/wp-content/uploads/2020/04/Le-Partenariat-Donnez-du-punch-%C3%A0-vos-projets.pdf>

Donnez des ailes à votre partenariat

Avoir envie

Avoir envie de travailler ensemble, c'est la base des projets en partenariat ! Cependant, cela ne va pas toujours de soi. Les **raisons** de cette **envie** sont multiples. Sans doute que le partenariat s'inscrit dans la philosophie de l'association avec des valeurs d'ouverture, d'entraide, de solidarité, de partage, etc.

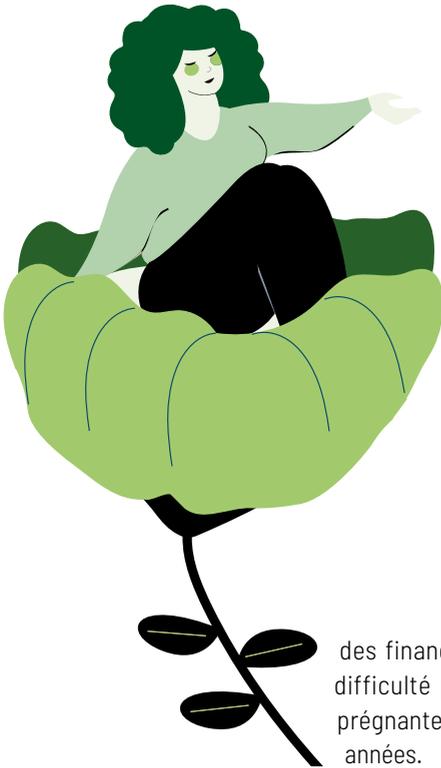
Cela permet de répondre plus efficacement à l'intérêt général, en travaillant en complémentarité, en évitant les doublons, en faisant « plus et mieux », en connaissant mieux les publics et leurs besoins. Aujourd'hui, c'est presque devenu indispensable dans le secteur, pour être « plus fort », pour anticiper les

situations difficiles et pour faciliter le travail sur le plan budgétaire.

Il arrive de ne pas savoir avec qui coopérer. On craint peut-être de perdre son identité. Pourtant, il est impératif de garder à l'esprit que créer

un partenariat, ce n'est pas fusionner ou être absorbé. Chaque structure conserve sa personnalité et son identité, mais cette démarche implique un **respect mutuel** et la prise en compte des caractéristiques de chacune où leurs différences seront aussi leurs forces !

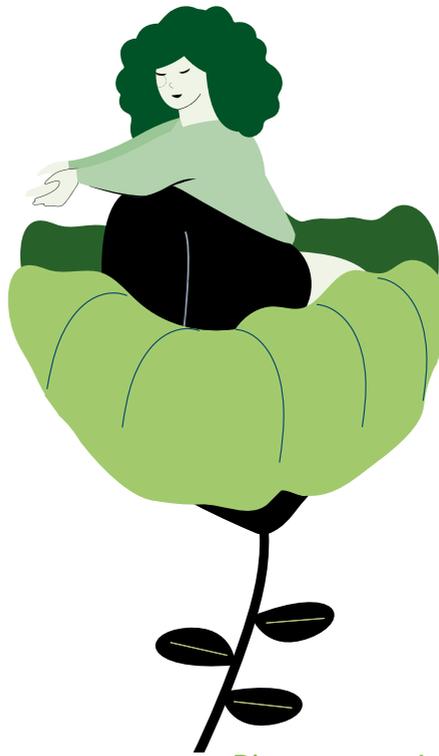
Par ailleurs, comment puis-je travailler avec des associations avec lesquelles je suis en « concurrence » ? En effet, celle-ci peut exister entre associations. Elle est liée à deux principaux facteurs. Premièrement, le fait d'exercer la même activité sur le même territoire, et donc de se « disputer » le même public. Deuxièmement, la diminution



des financements publics, difficulté particulièrement prégnante depuis quelques années.

Bonne nouvelle : ces craintes légitimes peuvent se transformer en force. En se regroupant, on est plus fort et mieux armé pour avancer ! Certes, mener des projets en partenariat requiert de la disponibilité, de la rigueur et du temps, mais les **bénéfices** de ces partages mutuels seront tellement profitables !

Il est également indispensable de travailler dans la **confiance** ! Et cette confiance se gagne en général sur le long terme. Il est toutefois possible de se faire une idée de la fiabilité des potentiels partenaires en se renseignant sur les associations et leurs dirigeants : par le bouche-à-oreille, sur internet éventuellement (la e-réputation), via des réseaux communs, etc. En tout cas, avant de se lancer, il est crucial de bien se connaître...



Bien se connaître

Pour agir collectivement, il faut se rencontrer et se connaître ! Mais **comment** rencontrer de potentiels partenaires et créer des liens suffisamment étroits pour se lancer dans un projet ?

Les espaces de rencontre

Festifs ou sérieux, en petit groupe ou en plus grand nombre, les **moments de rencontres** ne manquent pas dans le monde associatif. Mais est-ce que cela suffit à créer de la coopération ?

On le sait, sur le moment, on s'enthousiasme, on s'échange les numéros, et puis la dynamique retombe, on n'a pas le temps, il faut gérer le quotidien... Rassurons-nous, toute rencontre ne débouchera pas sur des projets coopératifs, mais cela permet de s'ouvrir, d'avoir des contacts, ou mieux, de se projeter collectivement.

Quelles conditions pour une rencontre réussie ?

Quels sont les éléments qui favorisent les échanges productifs ? Vous trouverez ici quelques **points de repères**, mais ce ne sont que des indicateurs et en aucun cas des éléments indispensables.

- **Avoir un sujet ou un projet concret.** Se réunir, oui, mais dans quel but ? Pour les acteurs associatifs, se retrouver dans un but concret, pour construire ensemble, est motivant.
- **L'importance de la coordination.** Souvent, une structure lance une invitation, un appel à volontaires, avec une idée naissante ou un projet bien précis. De cet appel naîtra peut-être une action collective. Mais on le constate, il est difficile de mener à bien un projet coopératif sans une coordination, sans un capitaine. Il faut souvent une personne qui impulse et centralise les informations. Coordonner, ce n'est pas tout faire ! Pour éviter l'épuisement, il faut organiser le travail et déléguer des tâches.
- **La convivialité**, ça fédère ! Cela instaure une bonne ambiance et ça donne envie de revenir ! Elle naît aussi bien dans des conditions favorables (des rencontres pour construire des projets), que dans l'adversité (des difficultés à gérer collectivement, un combat à mener).
- **L'animation...** Animer une rencontre partenariale, ou encore une réunion de travail, ce n'est pas si simple ! Animer avant la rencontre demande de préparer, d'organiser, de mettre en place les bonnes conditions. Le jour J, c'est gérer le temps, inciter à la participation active, prendre en compte toutes les expressions. Après la rencontre, il est utile de diffuser un compte-rendu et de faire part des suites attendues.

Les réseaux

Un réseau est un ensemble de personnes interconnectées les unes avec les autres : il permet de faire circuler des informations et de fédérer des structures. Ces réseaux se développent le plus souvent sur des domaines d'activité communs et/ou sur un territoire commun.

Les **missions** des réseaux sont multiples : mise à disposition et mutualisation de moyens, conseil, formation, échanges de pratiques, projets collectifs, représentation des adhérents auprès des institutions.

L'adhésion à un réseau peut engager l'association à respecter une charte fixant les règles de gouvernance, des valeurs communes ou encore des actions précises.

Bien s'organiser

Le partenariat est exigeant : il demande de poser des bases solides dès le départ.

En effet, une organisation bien huilée et une équipe soudée faciliteront la mise en œuvre du projet et limiteront les difficultés et accidents de parcours. La **méthodologie** de projets en **trois étapes** (préparation, réalisation et évaluation) a largement fait ses preuves quand on prend le temps de les décortiquer. Chaque étape aborde systématiquement ces **points essentiels**. En voici le plan :

La préparation

La conception du projet :

- ❑ Les questions à se poser : quel projet ? Avec et pour qui ? Quels sont les objectifs ? A-t-on suffisamment de forces ?
- ❑ Les objectifs : fixer les grandes lignes, puis le décliner en différentes étapes de réalisation.
- ❑ Les tâches : quelles sont les missions à accomplir ?
- ❑ Les outils : de quels documents avons-nous besoin pour avancer ?
- ❑ La communication : à qui et comment donne-t-on des informations ?

L'organisation du collectif :

- ❑ Les questions à se poser : quelle organisation adopter ? Quelle place pour chaque acteur-riche du projet ?
- ❑ Les objectifs : définir une organisation partagée pour être efficace et bien se positionner.
- ❑ Les tâches : choisir le mode et les règles de fonctionnement.
- ❑ Les outils : réunions à organiser et documents à diffuser.
- ❑ La communication : à qui et comment donne-t-on des informations ?

La réalisation

La programmation du projet :

- ❑ Les questions à se poser : quelles tâches à accomplir ? Qui fait quoi ? Dans quel délai ?
- ❑ Les objectifs : fixer un calendrier des tâches en tenant compte de l'objectif, de l'échéance et des agendas de chacun-e (engagements et contraintes).
- ❑ Les tâches : établir un échéancier indiquant qui fait quoi et quand ? Etablir un budget prévisionnel.

- ❑ Les outils : planning et budgets prévisionnels.
- ❑ La communication : à qui et comment donne-t-on des informations ?

La réalisation du projet :

- ❑ Les questions à se poser : comment assurer la mise en œuvre du projet et garantir le bon fonctionnement de l'organisation fixée ? Comment avancer le plus efficacement possible et dans une bonne entente ?
- ❑ Les objectifs : garantir la bonne exécution du projet. Evaluer au fur et à mesure et réorienter l'action si nécessaire.
- ❑ Les tâches : vérifier que l'action avance conformément aux prévisions. Actualiser le planning en fonction des avancées et imprévus.
- ❑ Les outils : planning prévisionnel.
- ❑ La communication : points d'étapes réguliers en interne (réunions, échanges de mails, outils collaboratifs, téléphone...).

L'évaluation

- ❑ Les questions à se poser : comment s'est passé le projet ? Quels ont été les points forts et les points faibles ? Quelles dynamiques le projet a-t-il suscitées (au niveau des acteur-rices, du public, au sein de chaque association) ? Quelles suites lui donner ?
- ❑ Les objectifs : évaluer, mesurer les effets de l'action sur le public cible et le partenariat en tant que tel.
- ❑ Les tâches : faire un bilan, positif et/ou négatif, de l'action en comparant les effets directs et induits du projet avec les résultats recherchés.
- ❑ Les outils : réunion de bilan et indicateurs d'évaluation.
- ❑ La communication : diffusion du bilan aux membres de chaque association, au Conseil d'Administration, à l'Assemblée Générale, aux partenaires.

Valoriser les ressources et les moyens

Dernière étape, mais pas la moindre : la **recherche de moyens** pour mener à bien le projet ! Pour cela, il convient d'identifier les besoins en termes de ressources, les ressources dont on dispose et les arguments à mettre en avant auprès des partenaires financeurs.

Quelles ressources ?

On distingue généralement **quatre catégories** de moyens :

- Les moyens humains (et les compétences) : bénévoles ou salarié-es de l'association.
- Les moyens matériels : c'est l'ensemble des objets, outils et petits équipements.
- Les locaux : privés ou partagés, permanents ou ponctuels, ils sont utiles, voire indispensables.
- Les moyens financiers : ils permettent en général d'acquiescer les moyens décrits ci-dessus.

Les moyens partagés

Lorsque l'on mène un projet en coopération, l'un des avantages est de **mutualiser** les moyens dont chacun dispose déjà au sein de sa structure ; cela réduit d'autant les besoins financiers. Ici se posent **deux questions** :

1. Qui amène quoi et comment ? Il existe plusieurs formes de mutualisation : mise en commun, prêt, mise à disposition à titre gratuit ou onéreux, partage, échange, voire don. À chacun de choisir la forme adaptée aux acteurs et au projet !
2. Comment être certain de ne pas oublier les conditions d'un accord ? Autrement dit, faut-il formaliser cette mutualisation ?

Les moyens à trouver

Ici encore, il faut **communiquer** en présentant efficacement son projet, à l'oral comme à l'écrit. Il s'agit d'être bien d'accord sur « qui fait quoi » en matière de recherche de moyens, et que tous les acteur-rices du projet en soient informé-es. Il ne faut pas hésiter à faire fonctionner le « système D » pour trouver d'éventuelles ressources (mon beau-frère travaille à..., il peut nous prêter...).

Qu'il s'agisse d'une demande de subvention, d'une réponse à un appel à projet, ou encore d'une campagne de crowdfunding, il est recommandé d'indiquer la démarche de coopération, et de développer ses avantages à l'égard du public bénéficiaire, du financeur et des structures demandeuses.

Les arguments à valoriser dans une recherche de moyens

Récolter des moyens demande évidemment de préparer un **argumentaire** qui convaincra les différents bénéficiaires. Quel sera l'impact positif sur l'image du partenaire financeur ? Les financeurs publics et privés pourront ici être sensibles à la démarche si elle correspond à leurs orientations, au niveau local comme national.

Au même titre, quel sera l'impact sur l'image des associations demandeuses ? Ils bénéficieront d'un gage de fiabilité et de dynamisme, d'une construction de synergies durables, d'une évaluation commune, ou encore d'un rayonnement plus grand.



Les outils pédagogiques

Dynamic Mapping : un outil pour gérer des partenariats

Le Réseau européen d'Organisations de Jeunesse et de Centres de Jeunes, ECYC fédère et soutient 20 organisations issues de 18 pays membres du Conseil de l'Europe. Spécialisée en partenariats internationaux, l'association a conçu en collaboration avec l'UCL un outil qui permet de faire un état des lieux de la réalité de chaque partenaire, selon différents critères, permettant à la fois une prise de recul nécessaire et mettant en évidence les points forts et faibles de chacun. N'hésitez pas à les contacter !

<https://www.ecyc.org/>

Comment établir des partenariats ?

Ce guide, créé par Réseau Transition Belgique, est destiné à celles et ceux qui voudraient créer des partenariats. Vous y trouverez des conseils méthodologiques pour vous guider pas à pas, des astuces pratiques pour aller plus vite et pour éviter de faire des erreurs. Il explore l'esprit de la démarche de coopération, et vous propose une méthode de travail. Travailler en partenariat peut être un vrai plaisir, mais si celui-ci n'a pas été mis en place correctement, il peut également être source de problèmes. En plus de mener cette activité, n'hésitez pas à revenir à ce guide à chaque fois que vous créez un nouveau partenariat.

<https://www.printfriendly.com/p/g/Uh7D58>

Modèles et exemples de lettres pour partenariat

Ces modèles de lettres pour partenariat visent initialement les entreprises. Elles vous aident par exemple à conclure ou refuser un partenariat ainsi que proposer un rendez-vous dans le but d'en réaliser un. Ce lien vous dirigera actuellement vers 7 modèles. En transposant ces modèles pour le secteur associatif, vous pourrez notamment contacter une autre asbl pour lui proposer un partenariat concernant le développement d'un projet ou d'un service.

<https://www.modele-lettre-gratuit.com/modele-de-lettre/entreprise/parteneriat/>

Le partenariat en éducation à l'environnement

Ce guide téléchargeable a été réalisé afin de faciliter et pérenniser les partenariats inter-associatifs. Il s'adresse aux porteur-ses de projets et propose, au travers de témoignages et de retours d'expériences, d'explorer les chemins de la concertation, les curiosités du partenariat. Il offre des vérités personnelles pour aider chaque porteur-se de projet à trouver la sienne. Le lecteur-riche est invité-e à prendre de la hauteur sur sa pratique à partir d'une invitation à positionner son curseur au bon endroit sur différentes thématiques.

http://reseauecoleetnature.org/system/files/guide-parteneriatpart_v_finale3.pdf

Conclusion

Valoriser et communiquer sur votre projet une fois abouti, c'est utile et plus que nécessaire ! Le partenariat entre associations est une richesse, il est important de le faire vivre et de le faire savoir ! En effet, une telle expérience donne une légitimité et montre à d'autres associations que c'est possible.

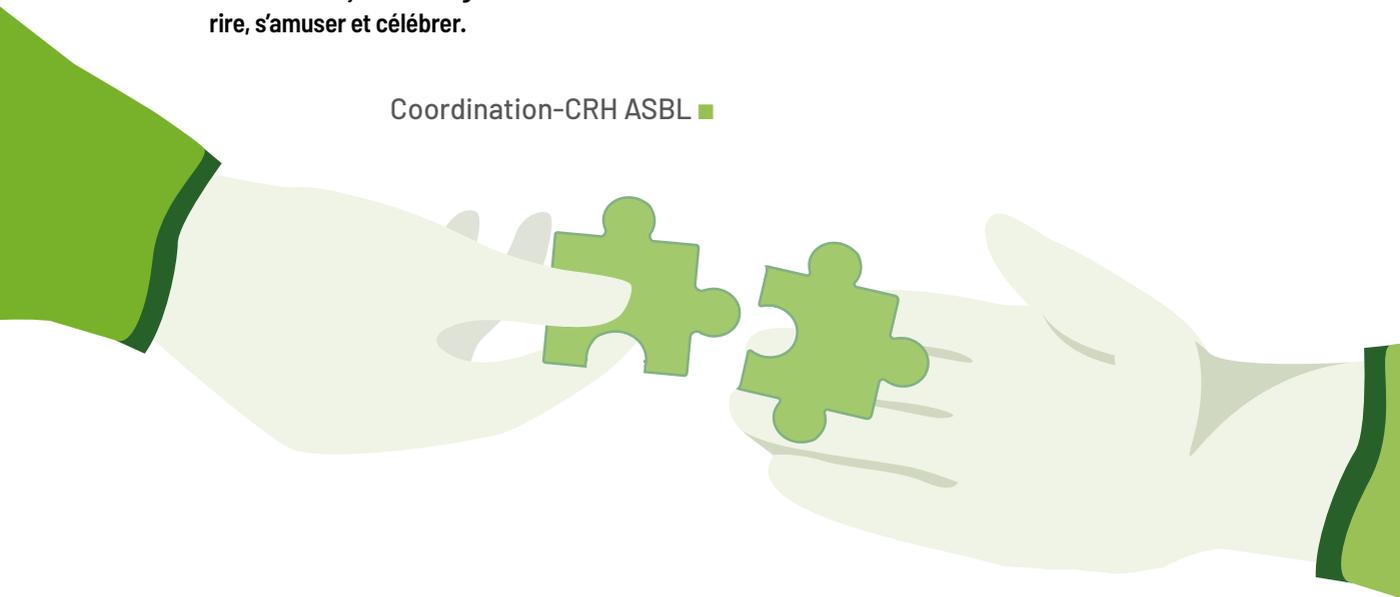
De plus, communiquer en interne de l'association permet de créer une dynamique positive au sein de l'équipe, de valoriser l'engagement des bénévoles et de les remercier. Le projet peut ainsi être valorisé en le présentant sur des plates-formes ressources, en sollicitant la presse (quotidiens locaux ou régionaux, journaux spécialisés, etc.) ou encore en candidatant pour des concours, trophées ou prix.

Et enfin, n'oubliez jamais de prendre du plaisir et de célébrer. Quand on travaille en partenariat, on peut se laisser submerger par le travail. Il est toutefois essentiel de parvenir à s'arrêter pour célébrer et prendre du plaisir en cours de route. Le partenariat est vraiment une question de relations et une des meilleures façons de soigner ces liens consiste à rire, s'amuser et célébrer.

Sources

- <https://lassocie.ca/2016/10/13/optimiser-les-partenariats-petite-association/>
- https://www.valdemarne.fr/sites/default/files/guide_de_la_cooperation_projaide_2016.pdf
- https://biblio.helmo.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=4210
- <http://solidarcite.be/?action=-page&id=323&t=Organisation%20du%20partenariat>
- http://reseauecoleetnature.org/system/files/guide-partenariat-part_v_finale3.pdf

Coordination-CRH ASBL ■



À travers l'interview d'un humoriste, Empreintes nous propose de réfléchir à la place de l'humour et de l'art pour sensibiliser aux causes que nous souhaitons défendre. S'ils peuvent être creusés, les premiers arguments avancés en faveur de cette approche sont convaincants et pourraient bien séduire ceux et celles qui travaillent sur des actions de sensibilisation et veulent explorer d'autres possibles.

Référence de l'article

Molderez., L. (2022, Janvier-Juin). Sensibiliser par l'humour. *Bulles vertes* (74), p. 2. En ligne : https://www.empreintes.be/wp-content/uploads/74_janvier_juin_web.pdf

Sensibiliser par l'humour

Aurélien Rigolet est écrivain humoriste, il partage son temps entre Montréal et Bruxelles et il utilise le rire pour éveiller les consciences aux grands enjeux du 21^{ème} siècle. Nous l'avons rencontré et parlé culture, environnement et pouvoir du rire !

Quel lien fais-tu entre la culture et l'environnement ?

Une des choses qui m'a motivé à switcher d'une carrière dans l'environnement à un chemin plus artistique, c'est de prendre conscience que la culture et l'art ont un rôle à jouer dans les rapports que nous pouvons avoir à l'environnement. C'est venu lors d'un été où j'ai lu Pablo Servigne et Rob Hopkins. Ils disent que nous avons besoin d'artistes pour repenser les imaginaires de demain. Ça a créé le déclic ! J'étais

dans l'éco-anxiété de me dire que je devais faire une carrière dans l'environnement, car c'était ce qui était le plus important. Alors que me projeter dans une carrière de création me faisait davantage vibrer. Et là, les deux étaient possibles.

Penses-tu que la culture puisse être un lieu de sensibilisation et/ou de mobilisation sur les questions environnementales ?

Je pense qu'il y a sensibilisation, mobilisation, mais il y a aussi le fait que la création est un excellent moyen pour questionner et développer son rapport au monde et à son environnement. On dit souvent qu'on commence à se préoccuper de choses quand



on les connaît et les apprécie. La création artistique peut être un excellent moyen d'expérimenter son environnement et donc d'y être sensible par après.

Au-delà de l'aspect création, le partage permet de sensibiliser et mobiliser. En tant que spectateur-rices/consommateur-rices de la culture, nous pouvons être chamboulé-es et avoir envie de nous bouger par après. En tout cas, nous avons besoin de tous les talents et de toutes les énergies pour relever les défis sociétaux et environnementaux. L'art permet de donner une autre approche que l'aspect scientifique ou frontal de la militance. Cela touche alors d'autres personnes ou différemment.

Pourquoi utiliser l'humour pour traiter de questions sensibles ?

Le rire est particulièrement important dans la situation à laquelle on fait face. On parle beaucoup

d'éco-anxiété. C'est important de donner des soupapes pour se relâcher et dédramatiser sans desservir la cause. Nous sommes limité-es dans nos capacités en tant qu'individus et parfois on oublie que c'est normal de se sentir impuissant. Le rire permet de se détendre un peu là-dessus.

Le rire a aussi un rôle à jouer en allant chercher des réflexions ou en argumentant des idées par des blagues. En faisant rire, je vais rejoindre des personnes qui ne m'auraient pas suivi à la base, car un peu sur la défensive concernant des questions environnementales. L'humour a cette capacité de développer un argument sans donner d'effet moralisateur.

Lynn MOLDEREZ ■

Responsable du département Mobilisation
chez Empreintes

Qui est-ce ?

Ont contribué à ce Fréquence 12, merci :

COALA

COALA est une Organisation de Jeunesse structurée autour de plusieurs activités : l'extrascolaire (ateliers, EDD, ludothèques, coordination ATL), les Centres de Vacances, la formation des animateur·rices, coordinateur·rices, accueillant·es et responsables extrascolaires.

Son projet pédagogique s'articule autour de valeurs telles que : le respect, l'autonomie, la découverte, la citoyenneté (CRACS), la coopération, la bienveillance...

Elle prône des animations récréatives, créatives et actives, le tout dans un cadre bienveillant.

www.coalanet.org

La Coordination-CRH

La Coordination-CRH est une Organisation de Jeunesse pluraliste, reconnue comme Fédération de Centres de Rencontres et d'Hébergement (CRH) par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elle est un lieu de sensibilisation des jeunes aux enjeux de société, en lien avec le tourisme social, solidaire, responsable et durable ainsi que la mobilité.

L'association rassemble des Centres de Rencontres et d'Hébergement, des Fermes d'animation et des Centres de Tourisme social œuvrant dans le cadre du tourisme social et citoyen des jeunes, des groupes et des familles. Elle contribue à favoriser leurs échanges de pratiques professionnelles et à renforcer leur mise en réseau.

www.coordination-crh.be

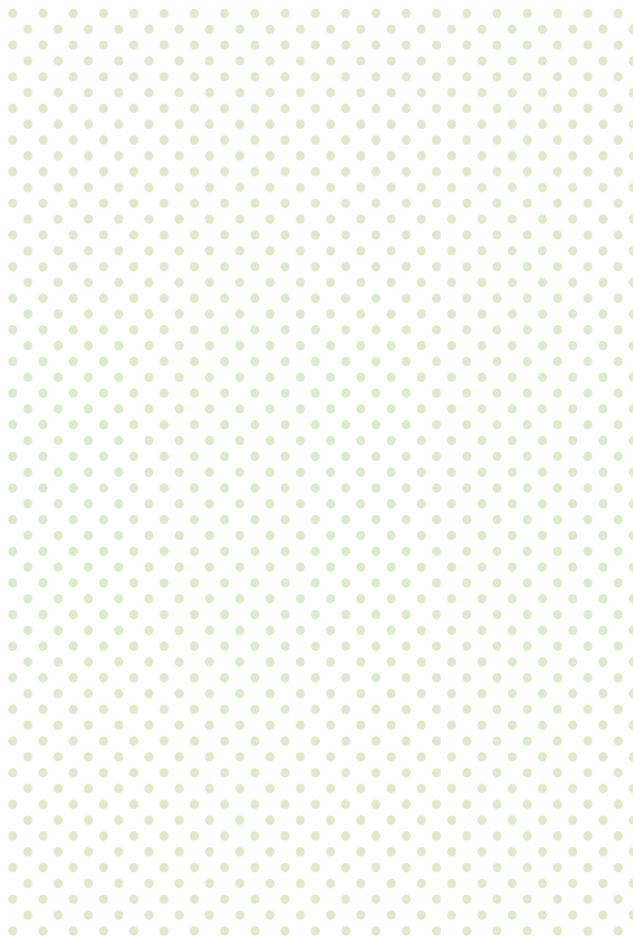
Empreintes

L'asbl Empreintes est une Organisation de Jeunesse reconnue par la FWB et gestionnaire du Centre Régional d'Initiation à l'Environnement (CRIE) de Namur.

Elle inscrit son action dans l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) et la transition. Elle propose aux enfants, adolescent-es, jeunes adultes, publics en situation de précarité, professionnel-les de l'animation et de l'éducation des animations, des formations, des outils pédagogiques et des occasions de faire des expériences nouvelles.

L'objectif d'Empreintes est de renforcer la capacité des jeunes à devenir davantage acteur-riche de leur(s) environnement(s), c'est-à-dire à développer leurs capacités (empowerment), depuis leurs environnements et leur aptitude, à connaître, aimer, comprendre leur environnement puis à y (inter-)agir.

www.empreintes.be





RÉSONANCE est une plateforme d'Associations et d'Organisations de Jeunesse active en matière d'animation, de formation et de pédagogie.

Elle affine les organisations qui souhaitent se rassembler et s'engager dans la construction de projets collectifs, la concertation et l'échange.

Nos missions :

- soutenir nos membres (par l'apport d'expertise, la recherche et les rencontres) ;
- promouvoir les pratiques de nos membres.

Dans le cadre de ces deux missions, RÉSONANCE contribue à la formation de jeunes Citoyens, Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires (CRACS).



Vous recevez FRÉQUENCE car vous êtes permanent-es, formateur-rices, volontaires... actif-ves au sein d'une de nos organisations membres ou partenaires. FRÉQUENCE est également disponible en version pdf sur notre site internet :

www.resonanceasbl.be



 **Pinterest :** retrouvez nos tableaux thématiques en lien avec les articles de Fréquence mais aussi avec les activités de RÉSONANCE sur le compte Pinterest « Résonance ».

 **Groupe Facebook « Fréquence ta formation » :** rejoignez notre groupe « Fréquence ta formation » pour discuter, échanger et partager !



FRÉQUENCE, mook semestriel de RÉSONANCE asbl, se veut être une source d'alimentation et de réflexion en matière de pédagogie et de formation pour les formateur-rices et pédagogues du secteur jeunesse, mais aussi d'autres secteurs.

Composé d'articles de fond thématiques et analytiques, il a pour but de permettre aux amateur-rices et aux professionnel-les de la formation et de la pédagogie de questionner et faire évoluer leurs pratiques et leurs compétences... pour former ensemble les Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires d'aujourd'hui et de demain !

RÉSONANCE ASBL

25 rue des Drapiers

1050 Ixelles

T 02 230 26 06

www.resonanceasbl.be

info@resonanceasbl.be