

FRÉQUENCE

06



THÉMA
Le résidentiel en formation ?
Évidemment !

LGBTQIA+ :
vers un monde plus inclusif

#Cyberhacèlement

Coordination

Justine Fourneaux

Graphisme et mise en page

Média Animation

Éditeur responsable

Élise Dermience - RÉSONANCE ASBL

25 rue des Drapiers

_06

ÉDITO

Défendons nos valeurs !

Il est l'heure de remettre nos valeurs et nos convictions au centre de nos actions : le résidentiel en formation, l'inclusion, la plus-value des histoires, la lutte contre le cyberharcèlement. Rien de tel pour la motivation !

Élise Dermience

_08

LGBTQIA+ : vers un monde plus inclusif

Comment inclure pleinement les personnes LGBTQIA+ dans la société et les OJ ? C'est le propos de cet article.

Sandrine Mulleners

_18

Et si on racontait des histoires en formation ?

Zoom sur le storytelling en formation : quoi ? pourquoi ? comment ? Osons raconter pour former !

Maëlle Mignolet

_26

THÉMA

Le résidentiel en formation ? Évidemment !

On vous dit tout, ou presque, sur l'origine, la légitimité et les plus-values du résidentiel en formation, particulièrement celles d'animateur et de coordinateur de Centres de Vacances.

Julien Dufour

_43

#Cyberharcèlement

Sujet brûlant en ces temps, nous ne pouvons pas passer à côté : qu'est-ce que le cyberharcèlement et comment le prévenir et y faire face ?

Morgane Mortier

_50

Outillons la motivation !

Tentons de mieux comprendre les mécanismes de la motivation pour pouvoir vous proposer des outils pour la stimuler. Go, go, go !

Coline Gourdin

ÉDITO

Défendons nos valeurs !

Au moment d'écrire cet édit, la crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19 est encore d'actualité. Il est même difficile de savoir si celle-ci ne sera bientôt plus qu'un mauvais souvenir ou si la créativité et la résilience dont chacun a déjà fait preuve pour continuer à vivre et travailler jusqu'à présent vont encore être sollicitées.

Les acteurs du secteur jeunesse ont été obligés de se réinventer, allant parfois même jusqu'à s'asseoir sur leurs valeurs. En formations d'animateurs et de coordinateurs de Centres de Vacances, des dérogations ont permis de dispenser des heures de formation en visio, et ainsi déroger au résidentiel, afin de permettre leur maintien et par là, assurer la qualité de l'accueil des enfants. À situation exceptionnelle, solution exceptionnelle, dit-on ! Cette exception se veut unique, raison pour laquelle

le thème de ce numéro **06** de **FRÉQUENCE** remet en avant l'importance et la plus-value du résidentiel en formation !

Puisqu'on parle de valeurs, découvrez aussi nos articles touchant à l'inclusion de la communauté LGBTQIA+ et à la lutte contre le harcèlement numérique. Pour finir, une chose est sûre, il n'est pas toujours évident de maintenir sa motivation dans des circonstances si incertaines. Mais rassurez-vous, la motivation, ça se travaille, notamment avec des outils et des méthodes que vous pourrez découvrir dans les pages à venir. En formation, pourquoi pas en utilisant le storytelling ?

Bonne lecture !

Élise **DERMIENCE** ■
Secrétaire générale de **RÉSONANCE**



LGBTQIA+ : vers un monde plus inclusif

Connaître et comprendre les différences permet d'appréhender l'inclusion car de la méconnaissance naissent les préjugés et la « peur ».

En 2021, en Belgique, nous vivons dans une société binaire (homme et femme) et hétéronormée. Or, une partie de la population « ne se retrouve pas » dans cette norme et fait partie de la communauté LGBTQIA+. Comment, dès lors, inclure véritablement cette communauté, et même ces individualités, dans la société et au sein des Organisations de Jeunesse (OJ) pour leur permettre d'exister pleinement et être des allié-es pour ces personnes ? C'est la question que nous nous poserons... Des pistes d'actions concrètes seront abordées, avec le choix logique de l'écriture inclusive pour la rédaction.

Zoom sur la communauté LGBTQIA+

Qu'entend-on par LGBTQIA+ ? Toutes ces lettres sont utilisées pour représenter les différentes communautés, orientations sexuelles et identités en

dehors de la cis-hétéronormativité¹. Ces initiales signifient **L**esbiennes, **G**ays, **B**isexuel·les, **T**ransgenres, **Q**ueers, **I**ntersexué·es et **A**sexuel·les, et sont suivies du signe « + » pour toutes les autres identités de genre et orientations sexuelles qui ne peuvent être reprises dans l'acronyme, car trop nombreuses. Celles-ci sont également **complexes** et **spécifiques** ; il y a différentes façons d'être lesbienne, gay, bi, transgenre, etc., et les identités de genre peuvent être **fluides** (variables selon le contexte). C'est d'ailleurs aussi le cas dans la communauté cis-hétéro, chaque individu vivant des situations

qui lui sont propres.

Pour une compréhension optimale des différents termes utilisés dans cet article, il est essentiel de débiter par un **lexique**, proposé par Crible asbl (2021).



Catégories	Mots	Définitions
Identité de genre	Transgenre	Personne qui se sent confortable dans une autre identité de genre que celle qui lui a été assignée à la naissance.
	Cisgenre	Personne qui se sent confortable dans l'identité de genre qui lui a été assignée à la naissance.
	Non binaire	Personne qui ne se sent confortable ni dans l'identité de genre homme ni dans celle de femme.
	Genre fluide	Personne qui se sent confortable dans une identité de genre femme ou homme selon des périodes et des endroits (propres à chaque personne genre fluide).
	Agenre	Personne ne se reconnaissant aucun genre.
Relationnel	Asexuel-le	Personne qui ne ressent pas d'attraction sexuelle envers d'autres personnes (mais qui peut ressentir une attraction romantique).
Sexe biologique	Intersexe, intersexué-e	Personne avec des caractéristiques biologiques ne correspondant pas aux définitions typiques mâle ou femelle.
Orientation sexuelle	Lesbienne	Femme qui a des relations sexuelles et/ou affectives avec des femmes.
	Gay	Homme qui a des relations sexuelles et/ou affectives avec des hommes.
	Bisexuel-le	Personne qui a des relations sexuelles et/ou affectives avec des femmes ou des hommes.
	Hétérosexuel-le	Femme qui a des relations sexuelles et/ou affectives avec des hommes ou homme qui a des relations sexuelles et/ou affectives avec des femmes.
Inclassable	Queer	Au départ, le terme est une insulte signifiant « bizarre, hors normes, dérangeant ». Maintenant, il s'agit des personnes déconstruisant les normes de la société. Il peut être utilisé aujourd'hui comme terme parapluie pour les personnes LGBTQIA+.



La licorne du genre

Identité du genre

- → Femelle/Femme/Fille
- → Mâle/Homme/Garçon
- → Autre(s) genre(s)

Attirance sexuelle

- → Femme
- → Homme
- → Autre(s) genre(s)

Expression/présentation du genre

- → Féminine
- → Masculine
- → Autre

Attirance sentimentale/émotionnelle

- → Femme
- → Homme
- → Autre(s) genre(s)

Sexe assigné à la naissance



Source : <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/professionals/LGBT2SQ/guide-2018/notelanguage.aspx>

Reste à définir l'« **expression de genre** » en tant que « *caractéristiques d'une personne liées à son apparence, ses intérêts et ses comportements, qui sont traditionnellement associées à un genre en particulier dans un certain contexte culturel donné.* » (Wikipédia, 2021). Attention, cela ne dit rien du genre et de l'orientation sexuelle réels de la personne.

Pourquoi un acronyme ?

On parle de la **communauté** LGBTQIA+. Oui, car l'intérêt d'une communauté est de permettre aux individus de se rassembler afin de se construire avec des pairs qui ont des points communs. Elle favorise la solidarité, le soutien mutuel et le sentiment d'appartenance et permet de penser collectivement.

Mais de cette manière, les personnes LGBTQIA+ ne pointent-elles pas davantage leurs différences et ne s'excluent-elles pas elles-mêmes du reste de la société ? Eh bien non !

L'acronyme permet au contraire de faire exister les individus LGBTQIA+ dans la société qui ne les reconnaît pas toujours. Les CHEFF (2019-2020) parlent d'**empowerment** ; à savoir de leur octroyer un plus grand pouvoir d'action sur les conditions de vie (sociales, économiques, politiques, écologiques) auxquelles ils sont confrontés.

« *Mais pourquoi vous avez besoin de vous coller des étiquettes ? Votre sexualité vous regarde et on est tous humains après tout !* » (Les CHEFF, 2019-2020, p. 26)

Oui mais... Selon Les CHEFF (2019-2020), il est utile de pouvoir se définir soi-même, choisir librement son statut et donc **s'autodéterminer**. Cela permet de se sentir moins seul-e dans son identité et de s'affirmer. L'assignation, en revanche, va à l'opposé de cette liberté puisqu'il s'agit de coller des étiquettes à une personne sans lui demander son avis.

« La folie, c'est se comporter de la même manière et s'attendre à un résultat différent. »
(Albert Einstein)

Droits, lois et combats

Grâce au militantisme des associations et mouvements LGBTQIA+ et à leur soutien aux propositions de loi, les personnes LGBTQIA+ peuvent jouir de droits presque identiques à ceux des personnes cis-hétéronormées. Pourtant, le combat n'est pas terminé, malgré la **2^e position** de la Belgique dans le classement annuel « Rainbow Europe » publié par ILGA-Europe (Branche européenne de l'Association Internationale Lesbienne et Gay), pour la 3^e année consécutive. Celui-ci classe 49 pays européens en fonction des droits et libertés des personnes LGBTQIA+, en leur attribuant un pourcentage (73 % pour la Belgique). Pour ce faire, ILGA examine les lois et politiques en utilisant 69 critères répartis en six thématiques.

Même si la Belgique n'a pas à rougir de sa prestation, les **efforts** doivent néanmoins se poursuivre car une partie des belges LGBTQIA+ a, notamment, toujours peur de se rendre dans certains endroits. Cela montre bien qu'il y a encore des discriminations à combattre, ainsi que des lois à voter et à faire appliquer. (ILGA-Europe, 2021)

Discriminations versus privilèges

Dans la vie de tous les jours, les personnes LGBTQIA+, comme les personnes faisant partie d'autres communautés minoritaires, vivent des discriminations. Elles sont victimes d'**oppression systémique**, c'est-à-dire soumises à des inégalités et des discriminations produites et reproduites par l'organisation tout entière de la société.

« Celle-ci [L'oppression systémique] sert à conférer à un groupe social un ensemble de privilèges, qui n'existent que parce qu'ils sont refusés à d'autres. [...] Le **privilège**, c'est la façon dont la société t'accueille et ce qu'elle te fournit. Ce sont les avantages que tu possèdes et dont tu penses qu'ils sont normaux. Le privilège, c'est toi qui es normal-e, et les autres un peu moins. » (Rousseau, citée par Les CHEFF, 2019-2020, p. 24)

Pour contrecarrer ce(s) système(s) de domination systémique(s), il est important que chacun-e prenne conscience de sa place au sein de la société et des enjeux liés aux concepts de privilège et d'oppression.

« Ce n'est pas parce que nous sommes marginalisé-es sur un aspect de notre personne que nous cernons tous les enjeux liés aux autres systèmes de dominations. » (Les CHEFF, 2019-2020, p. 25) En effet, une personne transgenre ne comprend pas forcément ce que vit une personne noire. Ce n'est pas parce qu'elle est victime de discriminations, qui lui sont propres, qu'elle peut appréhender celles vécues par d'autres. Les discriminations étant liées aux « catégories » auxquelles appartiennent les personnes et dues aux stéréotypes et aux préjugés sur celles-ci, il est primordial de mettre en évidence leur multiplicité et leur singularité. Car c'est de la **diversité des discriminations** et de la prise en compte de l'identité globale des individus que naîtra la **mixité de l'inclusion**. Et donc l'émergence d'une véritable société inclusive, sans discrimination ni privilège, sans personne « normale » ou « anormale » !

En route vers une société plus inclusive...

Si les mentalités, les droits, les lois ont évolué pour mieux inclure les personnes LGBTQIA+, il reste que la société inclusive rêvée n'est pas encore née. Pourtant, en 1948, à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, l'Assemblée Générale de l'ONU avait adopté la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Comme le résume Amnesty Switzerland (2016), il s'agit de droits humains que tout individu a, du simple fait d'être un humain. On en bénéficie de manière **innée**,

Articles de la DUDH (1948)

Voici quelques articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) en lien avec le sujet qui nous occupe :

Article 1^{er} — Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2 — Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. [...]

Article 3 — Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 7 — Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

universelle et égalitaire, sans exception et sans distinction. Cette Déclaration n'est autre que l'idéal à atteindre.

À la lecture des quelques extraits choisis [voir encadré ci-contre], il apparaît clairement que l'idéal recherché est que chaque personne soit libre et égale aux autres. Pour l'atteindre, il n'est pas envisageable qu'une identité de genre et une orientation sexuelle soient LA norme pour toutes et tous. La question de l'inclusion des communautés minoritaires, et même des individualités, doit donc être traitée, encore et encore, par notre gouvernement.

Voici quelques **pistes d'actions**...

Au sein de la société en général :

- Conscientiser les personnes sur leur société cis-hétéronormée et réaliser un travail d'éducation afin de déconstruire cette norme ;
- Aider les associations de terrain et d'éducation permanente à outiller toute personne à comprendre et agir en faveur d'un monde plus juste, plus inclusif ;
- Soutenir les associations LGBTQIA+ afin que leurs voix soient entendues ;
- Réaliser des campagnes de sensibilisation ;
- Transmettre des messages politiques publics (en cas de faits importants par exemple) et avoir une parole publique régulière sur l'inclusion LGBTQIA+ ;
- Équilibrer les panels interrogés afin qu'ils soient plus représentatifs de la population ;
- Diversifier les référents positifs (affiches diverses, films variés, intervenants diversifiés dans les structures par exemple) pour permettre le débat, l'échange d'idées ;
- Offrir des espaces sûrs pour l'expression et la liberté ;
- Utiliser l'écriture inclusive dans les documents de référence et adapter les communications ;



- Favoriser davantage la mixité et la diversité dans les fonctions, les métiers, les sports ;
- Etc.

Au sein de l'enseignement² et de l'éducation permanente :

- Revoir les programmes d'éducation à la sexualité et mettre en place l'EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle) inclusive ;
- Former les acteur·rices de terrain à toutes les formes d'inclusion ;
- Pratiquer la pédagogie neutre³ (dégenrée, neutre et anti-sexiste) ;
- Diversifier le matériel, les exemples, les référents utilisés ;
- Etc.

Et les OJ là-dedans ?

Pour savoir le rôle que les Organisations et Associations de Jeunesse ont et peuvent jouer dans la construction d'une société inclusive, référons-nous au Décret OJ(2009).

À la lecture de certains passages [voir encadré ci-contre], la question de l'inclusion apparaît clairement. Les notions d'égalité, de mixité, d'ouverture, de solidarité... en témoignent. Les OJ ont pour objectif de former des CRACS⁴ en favorisant l'Éducation permanente, via l'apprentissage avec leurs pairs dans des situations de vie différentes de celles de l'école.

Les jeunes trouvent, au sein de leur OJ, un lieu de rencontre et d'échange, où les différences sont respectées, voire valorisées. Elles ne cherchent pas à faire des jeunes des citoyen·nes qui correspondent aux normes de la société, mais bien à développer leur **esprit critique** et à les ouvrir à la **diversité**, en leur permettant d'expérimenter, de réfléchir, de s'exprimer et d'agir collectivement. La **collectivité** y est une force grâce aux nombreuses **individualités** qui la composent.

Articles du Décret OJ (2009)

Article 4 – Les OJ sont des associations [...] qui poursuivent les finalités suivantes :

- 1° favoriser le développement d'une citoyenneté responsable, active, critique et solidaire [...];
- 2° s'inscrire dans une perspective d'égalité, de justice, de mixité, de démocratie et de solidarité [...];
- 3° favoriser la rencontre et l'échange entre les individus, les groupes sociaux et les cultures, dans toute leur diversité ;
- 4° s'inscrire dans des pratiques de démocratie culturelle par le biais de processus d'Éducation permanente permettant aux jeunes, à partir de leurs réalités vécues, d'élaborer, d'échanger leur lecture de la société et leur vision du monde et d'agir collectivement ;
- 5° proposer aux jeunes des espaces qui soient des lieux d'émancipation, d'expérimentation, d'expression, d'information et de réflexion [...].

Article 2 – Le plan d'actions quadriennal [...] est complété par [...] :

- 1° les activités spécifiques du dispositif qui doivent être à destination des publics tels que des milieux populaires, des personnes handicapées ou des victimes de discrimination [...].

Sur papier, c'est bien, mais dans les faits, qu'en est-il vraiment ? Être inclusif à 100 %, c'est idéal, mais compliqué. Les **OJ**, outre celles qui se dédient à cette cause, y travaillent en mettant en place un cadre et des actions qui favorisent l'inclusion de toutes

et tous, en ce compris les personnes LGBTQIA+ : écriture inclusive, EVRAS inclusive, articles de sensibilisation, outils pédagogiques sur l'inclusion de la communauté LGBTQIA+, formations spécifiques, etc. Mais des progrès peuvent encore être faits, surtout qu'elles ne peuvent maîtriser tout ce qu'il se passe sur leur terrain. Les jeunes LGBTQIA+ ne s'y sentent encore pas toujours à leur place, n'osent pas forcément exprimer qui ils sont, se cachent... alors qu'ils devraient simplement être elles et eux-mêmes.

Les **Fédérations d'OJ**, de même que les instances, ont aussi une part de responsabilité et un rôle à jouer par rapport aux structures de terrain, en les guidant, soutenant et les alimentant sur les idées et pratiques inclusives, encore et encore. Si l'ouverture à l'autre semble couler de source, il ne faut pourtant pas passer à côté de cette problématique.

Voici quelques idées d'**actions concrètes** pour les Fédérations d'OJ et les OJ...

Au niveau public :

- Soutenir la communauté LGBTQIA+ avec des messages publics (lors de journées spécifiques par exemple) ;
- Avoir des positionnements importants, au niveau politique, sur l'inclusion (prise de position forte) ;
- Toucher davantage les parents et les personnes extérieures avec les valeurs d'inclusion prônées par les OJ ;
- Utiliser des référents positifs (mixtes, diversifiés) ;
- Pratiquer l'écriture inclusive dans les documents de référence et les différentes communications ;
- Etc.

Sur le terrain :

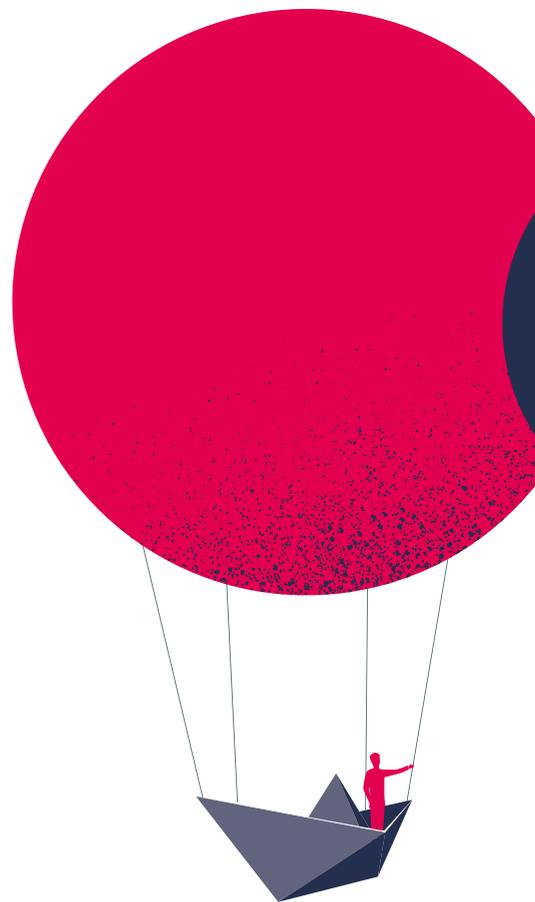
- Donner l'exemple en ouvrant le dialogue autour de cette thématique ;
- Accompagner, soutenir et outiller les équipes locales ;

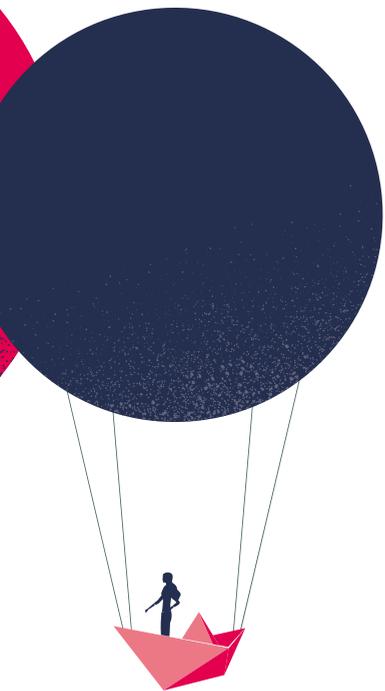
- Former les équipes, les formateur-rices et les animateur-rices ;
- Développer l'EVRAS généralisée pour toutes et tous ;
- Etc.

Il est primordial que les OJ prennent position en disant qu'elles ne veulent pas de discrimination en leur sein. Elles peuvent réellement devenir des alliées pour la communauté LGBTQIA+.

En formation, comment faire ?

Afin de toucher au mieux les acteur-rices de terrain, il est important de les former à la thématique de l'inclusion, quelle qu'elle soit, en adaptant les contenus des modules et en accompagnant les





formateur-rices. Il faut y aller petit à petit afin de faire les choses consciencieusement.

Pour y arriver, voici des **pistes d'action** :

- Former à l'EVRAS inclusive pour toutes et tous ;
- Dans les modules de formation liés au développement de l'enfant, inclure des éléments d'identité de genre ;
- Faire attention aux exemples et aux cas pratiques donnés (ex : enfant/jeune LGBTQIA+, que faire ?) ;
- Réagir aux propos, aux exemples discriminants, et mettre en réflexion les participant-es à propos de cela ;
- Utiliser du matériel et des référents positifs et diversifiés (ex : photolangage avec de la mixité) ;
- Avoir une posture et un discours inclusifs ;

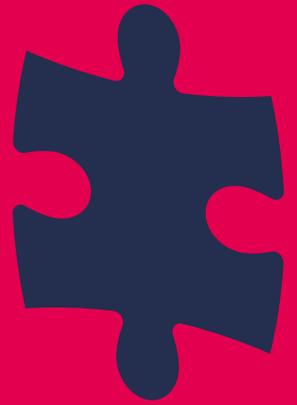
- Faire vivre des activités dégenrées (non-liées aux caractéristiques de genre) aux animateur-rices pour qu'ils puissent les reproduire avec les jeunes ;
- Proposer des outils, des techniques pour aborder le sujet avec les jeunes ;
- Etc.

Être un-e allié-e...

En tant que citoyen-ne, nous avons un rôle à jouer dans l'inclusion de la communauté LGBTQIA+. L'absence de prise de position publique est déjà un positionnement. Se taire, c'est oublier. Tandis qu'être un-e **allié.e**, c'est apporter son **aide/soutien**, alors que la discrimination que nous dénonçons ne nous concerne pas directement. Et nullement croire ou faire croire qu'il n'y a aucun problème, que tout va bien. Car les groupes minoritaires ont besoin d'allié-es pour faire avancer leurs luttes.

Pour aller plus loin...⁵

- Associations « expertes » sur la thématique (formations possibles) : Alter Visio, Crible asbl, Les CHEFF
- Lieux d'écoute et d'accueil : Rainbowhouse Brussels, Maisons Arc-en-Ciel
- En cas de discriminations : Centre Interfédéral pour l'Égalité des Chances (unia.be), Rainbow Cops (rainbow-cops-belgium.be/victim), Institut pour l'égalité des femmes et des hommes (igvm-iefh.belgium.be)



Pour cela, les citoyen·nes que nous sommes doivent accepter la multitude de cases qui existent et sortir des normes créées par elles et eux-mêmes. Il est évident qu'un travail d'éducation doit être réalisé à grande échelle afin d'ouvrir les esprits et d'éviter le silence et les maladresses dûs à une méconnaissance des différences. Souvent, les individus ne savent en effet tout simplement pas comment s'exprimer.

Voici des **pistes d'actions pour être un·e allié·e** :

- Faire soi-même un travail de décentration et de déconstruction ;
- (Ré)agir (1^{re} forme de militantisme) face aux actes, aux insultes, aux propos discriminants ;
- Prendre conscience de sa dominance en tant que personne cis-hétéronormée ;
- S'informer, lire, se former, se rendre dans des lieux LGBTQIA+, se confronter ;
- Laisser de la place aux autres pour qu'ils puissent s'exprimer ;
- Veiller à avoir un discours inclusif ;
- Participer en pleine conscience à des actions qui soutiennent les personnes concernées ;
- Etc.

Chacun·e a sa part de responsabilité dans l'inclusion de toutes et tous. Il faut en prendre conscience. La plus petite action a son importance et il s'agit de retenir qu'« un propos qui n'est pas sanctionné est un propos validé ».

Pour un monde qui change...

Le problème n'est pas la différence, mais la discrimination. Toute personne, LGBTQIA+ ou non, devrait choisir de se battre contre toutes les formes de discrimination, en faisant vivre l'inclusion. **Les différences doivent devenir naturelles et, pour y arriver, un travail permanent est nécessaire. Les mentalités pourront ainsi évoluer et la société grandir. Ensemble, construisons de nouveaux repères afin que tout le monde puisse trouver sa place en son sein !**

Sandrine MULLENERS ■

Notes

1. Cis pour cisgenre, hétéro pour hétérosexuel·le et normatif pour la norme ou les comportements socialement attendus.
2. Pour aller plus loin, Richard, G. (2019). Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité. Éditions du remue-ménage.
3. Pour en savoir plus, <https://culturedocumentee.wordpress.com/2016/03/11/il-elle-hen-la-pedagogie-neutre-selon-la-suede/>
4. Citoyen Responsable Actif Critique et Solidaire
5. Liste non exhaustive.

Sources

Amnesty Switzerland. (2016). *Les droits humains en deux minutes*. Extrait de : <https://www.youtube.com/watch?v=7LWPkn1kQs4>

Crible asbl. (2021). Genre et Jeunesse 1 Glossaire.

Crible asbl, Les CHEFF. (2021). *Formation Genre et Jeunesse*, suivie les 11, 12, 18, 19/03/2021.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. (1948). Extrait de : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse. *Moniteur belge*, 10 juin 2009, p. 41252. Extrait de : https://www.cidj.be/wp-content/uploads/2014/11/decret_oj.pdf

ILGA-Europe. (2021). *Rainbow Europe 2021*. Extrait de : <https://ilga-europe.org/rainboweurope/2021>

Les CHEFF. (2019-2020). Guide des jeunes LGBTQIA+.

Wikipédia. (2021). *Expression de genre*. Extrait de : https://fr.wikipedia.org/wiki/Expression_de_genre

Et si on racontait des histoires en formation ?

Albert Einstein aurait dit un jour : « *Si vous voulez que vos enfants soient intelligents, lisez-leur des contes de fées. Si vous voulez qu'ils soient plus intelligents, lisez-leur plus de contes de fées.* » (Rivierre, 2019, p. 67)

Le matin en arrivant au travail, quoi de plus enthousiasmant que de s'arrêter un temps autour de la machine à café pour papoter un peu avec son/sa collègue pour se raconter les aventures du week-end. Une fois rentré-e chez soi, prendre le temps de narrer sa journée à son/sa partenaire ou d'écouter les péripéties de ses enfants à l'école. Puis, les coucher avec un conte avant de regarder un bon film à la télé. Nous aimons tous les histoires... Et le storytelling, c'est justement l'art de raconter les histoires !

Le storytelling : hier et aujourd'hui

En psychologie clinique du développement humain, la conception des premiers récits commence avec la **capacité d'abstraction et de symbolisation** de l'enfant. La pensée abstraite ou capacité d'abstraction

désigne « *la capacité de l'esprit à créer et utiliser des concepts dans le raisonnement* » (Wikipédia, 2020). C'est un processus intellectuel de passage du concret à l'abstrait. La symbolisation désigne quant à elle « *toute forme de représentation – corporelle ou psychique – à fonction de communication ou non chez l'être humain* ». (Golse, 2013) C'est, entre autres, la capacité de l'enfant de se représenter l'existence d'un objet sans que celui-ci soit présent. Selon Piaget (Wikipédia, 2021), ces capacités s'acquièrent par stades successifs jusqu'à la fin de l'adolescence.

Les paléoanthropologues¹ situent ce fonctionnement de la pensée humaine avec l'apparition de l'Homo Sapiens. Bien que des études récentes (Barthélémy, 2018) tendent à démontrer que notre cousin Néandertal aurait déjà eu cette capacité.

Les histoires existent donc depuis l'origine de l'être humain. Et loin de disparaître, sa capacité à raconter des histoires n'a fait qu'augmenter au cours des siècles. L'expérience narrative est quotidienne : histoires de proches, séries télé préférées, romans passionnants, storytelling marketing, réseaux sociaux, etc.

Nous pourrions même avancer que la narration serait un **dispositif de survie** chez l'homme car les histoires permettraient d'enseigner à nos pairs les règles pour survivre en société. Comme dans le conte des *Trois petits cochons* qui nous apprend que l'anticipation et le courage nous permettent de faire face aux aléas de la vie. Les récits seraient alors les **garants de la collaboration et de la coopération** dans la survie d'un groupe. Le conteur serait même, selon une équipe de chercheurs de l'University College de Londres (Rivierre, 2019, p. 37), l'un des rôles les plus valorisés pour la survie du groupe. Ceux-ci ont mené une expérience sur la corrélation entre la popularité de certains individus et la reconnaissance des compétences physiques et sociales. Pour ce faire, ils ont demandé à 300 Aeta (des chasseurs-cueilleurs philippins) quelles seraient les 5 personnes avec lesquelles ils souhaiteraient vivre. Le **conteur** d'histoire avait deux fois plus de chances de figurer parmi ces personnes « idéales » que ceux ayant des compétences dans des activités dites cruciales pour la communauté. Le résultat de cette expérience a été reconduit dans plus de 70 groupes de chasseurs-cueilleurs à travers le monde.

Des histoires pour mieux apprendre...

Dès le plus jeune âge, les histoires sont un moyen d'apprentissage et de mémorisation indéniable, ayant la capacité incroyable de modifier les connexions neuronales des individus.

Les récits permettent de **structurer la pensée**, constituant des grilles d'analyse de l'information. Baptiste Campion (Rivierre, 2019, p. 72), pour prouver cette hypothèse, a réalisé une expérience en divisant

Une histoire d'éthique...

Attention, les récits ont un grand pouvoir d'influence et peuvent malheureusement parfois être utilisés à des fins peu morales. L'histoire en est témoin... Les plus grandes dictatures en ont toujours été très conscientes. Hitler, Staline, César, Mao, Saddam Hussein et d'autres encore ont écrit ou réécrit l'Histoire, du moins leur version, afin de légitimer leurs actes ou pour mieux imposer leurs idéaux. Le terme « storytelling » est d'ailleurs apparu en politique dans les années 90 aux États-Unis. Les responsables communication se sont aperçus que « *pour convaincre un électeur il était plus efficace de lui raconter une histoire que de le raisonner ou de chercher à le convaincre par la logique* ». (Meuleman, 2009, p. 58)

Le marketing exploite également ce pouvoir de narration. La plupart des publicités nous racontent une histoire pour nous faire consommer. Prenons l'exemple de ce très cher Père Noël ! Durant les années 30, les boissons gazeuses étaient saisonnières et peu consommées en hiver. Quoi de mieux pour Coca Cola que d'associer sa marque au bedonnant préféré des enfants (qui devait sûrement avoir une petite soif après sa longue tournée de distribution de cadeaux) pour faire acheter cette boisson en toutes saisons ?



64 élèves en 3 groupes, pour comprendre le fonctionnement de la formation d'une carie. Le 1^{er} groupe devait simplement lire les informations sans aucune narration. Le 2^e groupe recevait un récit contenant les mêmes informations mais inscrites dans un texte narratif. L'histoire et les informations restaient clairement distinctes. Le 3^e groupe, quant à lui, recevait l'information incorporée dans le récit. Lorsque ces élèves ont dû faire un résumé de leur lecture, les groupes 2 et 3 avaient des dessins et des résumés bien plus élaborés que le premier groupe. Leur vocabulaire était plus varié pour restituer leurs connaissances et les liens étaient plus fins entre les éléments étudiés.

Selon les chercheurs Champion, Carion et Marion (Rivierre, 2019, p. 73), les histoires nous aident également à **décoder le monde**. Elles permettent de le décrypter et de lui **donner un sens**. Pour y parvenir, elles utilisent le mécanisme des liens « de cause à effet », qui fait écho à notre façon de penser et de rendre le monde cohérent et logique. Certaines expériences ont d'ailleurs été menées en 2015 par Cohen, Shavalian et Rube (Rivierre, 2019, p. 73) et ont prouvé qu'une histoire désarticulée, en désordre, sans aucun fil conducteur, freinait sa compréhension, notamment par les participants à une formation.

Le rôle fondamental des émotions au cœur de l'apprentissage² n'est plus à démontrer. Or un bon récit nous transporte, nous captive, nous émeut ! Cette **fonction émotionnelle** du récit stimule la production de différentes hormones dans le cerveau, ancrant plus profondément les informations dans le cortex cérébral. Par exemple, grâce au suspens d'une histoire, le cerveau produit de la dopamine qui favorise la concentration et la motivation et enclenche notre mémoire à long terme. En développant un lien d'empathie avec les personnages, nous créons de l'ocytocine, encourageant la générosité, la confiance et nous

rendant plus apte à créer une relation avec notre interlocuteur. L'endorphine, elle, se développe avec le rire et permet d'être plus détendu, plus créatif et plus concentré. (Phillips, 2017)

Les récits **facilitent la mémorisation**. Plus puissant encore, pour Schank (Rivierre, 2019, p. 83), l'acte de construire une histoire crée automatiquement la structure qui permettra de la mémoriser. Ainsi, l'incapacité – hypothétique – de créer des histoires nous condamnerait à vivre sans mémoire, qui constitue pourtant un des piliers de la connaissance. En 1980, des chercheurs de l'université de Californie (Rivierre, 2019) ont testé les capacités de mémorisation humaine à partir d'un texte narratif et d'un texte informatif. La sentence est sans appel : les textes narratifs sont lus deux fois plus vite mais ils sont également deux fois mieux mémorisés.

Notons enfin que le cerveau active et stimule, lors d'un récit, les mêmes zones que celles activées lors de **l'expérience réelle**. (Speer, 2009) En effet, c'est prouvé qu'on apprend et mémorise mieux lorsqu'on expérimente. Il active aussi les mêmes zones chez le conteur et chez le récepteur. (Hasson, 2016) On nomme cette capacité neuronale les **neurones miroirs**. C'est notamment par imitation neuronale que les bébés apprennent comment former leurs premiers mots, en regardant et en écoutant leurs parents communiquer avec eux.

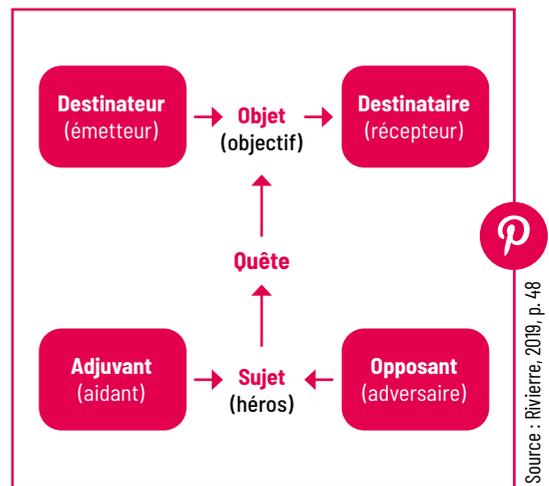
Malgré leurs **plus-values notoires pour l'apprentissage**, dans notre société, les récits n'occupent qu'une place diffuse et décroissante à l'école, de la maternelle au supérieur. L'enseignement et le corps professoral semblent notamment douter de son efficacité et lui préfèrent souvent le raisonnement analytique (comme le démontrent les travaux de la chercheuse D. Moorman). (Rivierre, 2019, p. 69) La science est pourtant catégorique sur ce point : conter une histoire est d'une redoutable efficacité pour apprendre plus vite et plus efficacement !

L'art de raconter en formation

Si c'est tellement efficace de raconter des histoires, comment fait-on pour en construire une, notamment dans un but pédagogique ? Pas si simple de raconter une histoire qui engagera les participants d'une formation et les soutiendra dans leurs apprentissages ! Il n'existe pas de baguette magique mais bien quelques **codes** pouvant aider à pratiquer le storytelling en formation. Comme le dit Stanton, toute bonne histoire doit nous faire une promesse : « *celle qu'elle nous mènera quelque part qui vaut la peine d'y consacrer du temps.* » (Stanton, 2012)

Le schéma actanciel de J. Greimas

Le schéma actanciel est l'une des grilles mettant en évidence les caractéristiques d'une histoire qui **engage** les participants. Le linguiste et sémioticien³ J. Greimas a analysé de nombreux récits et a pu en dégager certains **ingrédients indispensables** :



Source : Rivierre, 2019, p. 48

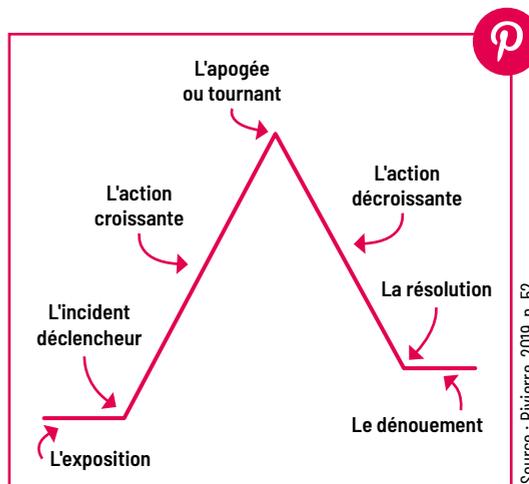
- **Le sujet ou héros** : le personnage que l'on suivra tout au long de l'histoire. (ex : le père de Némé, Marvin)
- **L'objet ou objectif poursuivi par le héros** : le but à atteindre par le héros. (ex : pour Marvin, retrouver Némé et protéger sa famille)

- **Le destinateur** : l'élément déclencheur de l'histoire, parfois appelé « appel à l'aventure ». C'est ce qui pousse le héros à passer à l'action pour atteindre son objectif. (ex : Némé se fait enlever à son père par les humains)
- **Le destinataire** : celui qui bénéficie de l'action du héros. (ex : Némé, mais aussi Dory)
- **L'adjuvant** : la ou les rencontre(s) que le héros fait au cours de l'histoire, ceux qui vont l'aider et le soutenir dans sa quête. (ex : Dory, les tortues, les baleines...)
- **L'opposant** : le ou les élément(s) de l'histoire qui vont tenter (et peut-être même réussir), pas toujours de façon intentionnelle, d'empêcher le héros d'aller au bout de sa quête. (ex : les humains, le vaste océan, les pertes de mémoires de Dory...). Sans eux, pas d'histoire, car pas de péripéties.

Aussi, Stanton, cinéaste chez Pixar, délivre quelques astuces pour rendre un **personnage attachant** et créer l'**empathie**⁴ chez les participants. Celui-ci doit avoir du caractère. Il traverse son histoire motivé par un objectif interne, dominant et inconscient, qu'il s'efforcera d'atteindre (ex : pour Wall-E, trouver la beauté). Cette motivation peut l'amener à poser des actions bienveillantes et altruistes ou néfastes et égocentriques (ex : Woody est égoïste car il veut être le jouet préféré d'Andy). L'important n'est pas qu'il atteigne son but, mais qu'on aime le voir essayer. Aucun personnage n'est parfait, à l'image des humains imparfaits que nous sommes. C'est d'ailleurs ce qui nous permet d'entrer en empathie avec ces derniers. De cette manière, les différents éléments du récit résonnent chez les participants, qui peuvent **s'investir émotionnellement** dans le périple des actants et **vivre à travers eux** les différentes péripéties. (Stanton, 2012)

Les 7 grandes étapes de G. Freytag

« Dans sa poétique, Aristote précise que toute histoire requiert un début, un milieu et une fin » (Rivierre, 2019, p. 51). G. Freytag a décrit les grandes **étapes de construction d'un récit** de la façon suivante :



Source : Rivierre, 2019, p. 52

1. **Situation initiale (exposition)** : c'est le point de départ de l'histoire. Le narrateur place le contexte. Il donne une description du sujet et de son cadre de vie. Il répond aux questions : quand ? où ? qui ? quel est le sujet ? pourquoi ?
2. **Élément perturbateur (incident déclencheur)** : c'est l'arrivée de l'élément inattendu, qui rompt l'équilibre de la situation initiale et pousse l'histoire à évoluer.
3. **Action croissante** : à cause de l'élément perturbateur, le héros passe à l'action pour tenter de rétablir la situation initiale. Il traverse alors de nombreuses embuches et relève plusieurs défis.
4. **Climax ou apogée** : la tension est à son maximum, le héros affronte son plus grand challenge.
5. **Action décroissante** : pour rétablir la situation initiale, le héros remet de l'ordre dans tous les éléments qui ont évolué au cours du récit. (Les étapes 3, 4 et 5 sont souvent regroupées et appelées « péripéties »).
6. **Résolution** : le problème, posé au départ de l'histoire par l'élément perturbateur, trouve une solution. Cette solution n'est pas forcément celle souhaitée par le héros ou espérée par l'auditeur.
7. **Dénouement ou situation finale** : suite aux différentes rencontres et péripéties, le personnage principal a changé intérieurement.

La situation se stabilise pour trouver un nouvel équilibre, positif ou négatif pour le héros (ex : mort du protagoniste principal).

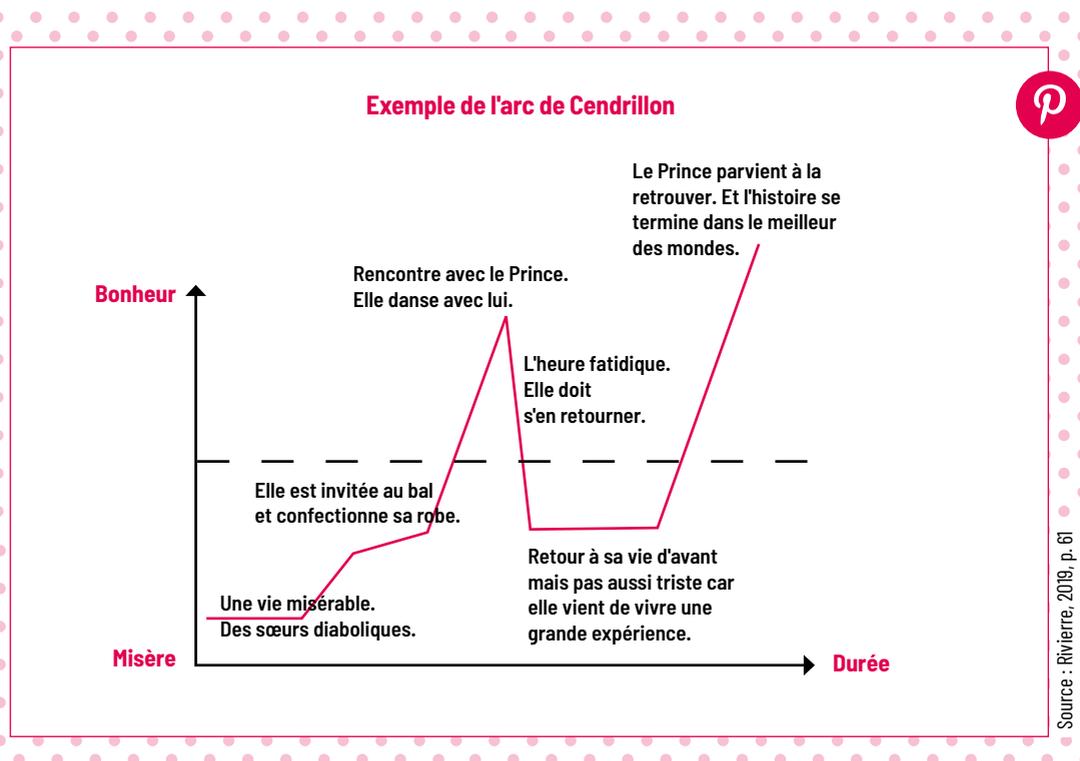
Ces 7 grandes étapes doivent être conduites par une unique thématique — **un fil rouge** —, ce même fil qui permet de **donner un sens** et de **structurer la pensée** des participants par des liens de cause à effet. L'histoire peut ne pas se structurer dans le temps de façon linéaire tout en rendant lisible cette évolution narratrice qui permet au participant de suivre (ex : *L'effet papillon* ou *Mr. Nobody*).

Pour autant, il est important de **conserver des inconnues** dans l'histoire. Stanton rappelle dans sa conférence TedX, le plaisir qu'a le cerveau humain à résoudre des problèmes. L'absence de certaines informations, sur ce que pensent ou aiment les personnages, est indispensable pour l'auditeur. Son cerveau est attiré par la recherche des réponses,

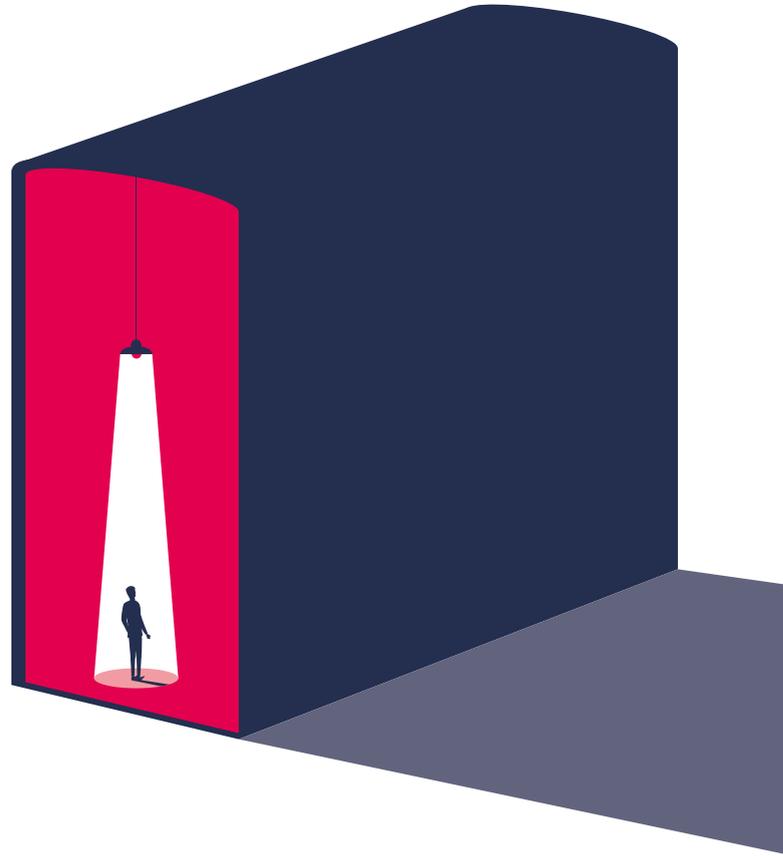
ce qui le fait d'autant plus rentrer dans l'histoire. Ces mystères, créant des inconnues que l'on ne peut s'empêcher de compléter en les inventant soi-même, sont comme des aimants qui aiguissent notre curiosité. (Stanton, 2012) Et celle des participants à une formation !

L'arc dramatique de Cendrillon de K. Vonnegut

Dans une thèse présentée en 1981 à l'université de Chicago, K. Vonnegut (Rivierre, 2019, p. 60) s'est intéressé aux émotions véhiculées dans les récits et qui participent à leur dynamique. Il a ainsi mis en évidence des arcs qui permettraient de **capter l'attention** des participants, de les **maintenir concentrés** en les tenant en haleine. Selon lui, **6 arcs narratifs** sont récurrents (certains portent d'ailleurs le nom de récits célèbres) :



Conter une histoire est d'une redoutable efficacité pour apprendre plus vite et plus efficacement !



- De la misère à la richesse (ascension)
- De la richesse à la misère (chute)
- Au fond du trou (chut puis ascension)
- Icare (ascension puis chute)
- Œdipe (chute, ascension puis chute)
- Cendrillon (ascension, chute, ascension)

Ces arcs permettent de visualiser l'importance de l'alternance émotionnelle dans les récits. Il faut **introduire du suspens**, laisser le participant douter de la fin. Le héros va-t-il résoudre son problème initial ? Il peut même y avoir plusieurs sous-intrigues dans l'histoire (ex : Marvin va-t-il retrouver Némé ? Dory va-t-elle perdre la mémoire et oublier Marvin ?). (Stanton, 2012)

En conclusion, les caractéristiques mises en évidence dans ces différents schémas soutiennent la construction et le fonctionnement d'une « bonne » histoire, qui facilite l'apprentissage et la mémorisation des participants à une formation. En stimulant l'empathie, favorisant l'engagement, captant l'attention, maintenant la concentration, structurant la pensée, etc., notamment via ces éléments, les récits favorisent l'ancrage neuronal d'une information, mais aussi l'assimilation d'idées complexes de façon simple et presque instinctive. Et si l'histoire est bien construite, les participants auront peut-être même envie de la raconter à leur tour, ce qui renforcera leur mémorisation et fera découvrir à d'autres individus les idées que l'on a voulu transmettre. Alors, essayons-nous au storytelling en formation, non ?!

Storytelling, en avant !

Certes, les histoires partagées peuvent poser un problème éthique, lorsqu'elles sont utilisées à des fins peu glorieuses de manipulation. Cependant en formation, « *l'objectif du storytelling est de permettre à l'apprenant d'assimiler un contenu de formation plus ou moins complexe de façon simple et quasi intuitive. L'ambition est exclusivement pédagogique* », comme l'indique L. Clément (docendi, 2019).

N'ayons pas peur de nous lancer... Pour commencer à pratiquer le storytelling, pourquoi pas d'abord fouiller dans les histoires déjà existantes ? De nombreux récits peuvent se prêter à une utilisation en formation, tant dans leur forme que dans leur fond. Ceux-ci peuvent, par exemple, être utilisés en début ou en fin d'activité, pour introduire un sujet ou pour poursuivre une réflexion. L'aventure est plus belle encore lorsque l'on crée sa propre histoire, pour coller exactement aux objectifs de formation fixés. La pratique est essentielle, plus on raconte, mieux on raconte (Golse, 2013, p. 32). En gardant toujours à l'esprit que les plus belles histoires suscitent avant tout l'émerveillement.

Jean Paul Sartre : « *Pour que l'évènement le plus banal devienne une aventure, il faut et il suffit qu'on se mette à le raconter.* » (Coste & Bigeard, 2014, p. 30)

Maëlle MIGNOLET ■

Sources

Coste, P. & Bigeard, M. (2014). Former par les contes. Recueil de contes et mode d'emploi pour les formations. Mayenne : Eyrolles.

docendi. (2019, Janvier). *Storytelling en formation : racontez des histoires pour engager les apprenants*. Extrait de : <https://www.docendi.com/blog/storytelling-formation-racontez-histoires-engager-apprenants/>

Golse, B. (2013). De la symbolisation primaire à la symbolisation secondaire. Plaidoyer pour un gradient spatio-temporel continu autour de la notion d'écart. *Cahiers de psychologie clinique* (40), pp. 151-164. Extrait de : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2013-1-page-151.htm#no2>

Hasson, U. (2016, Février). *Votre cerveau et la communication*. Extrait de : https://www.ted.com/talks/uri_hasson_this_is_your_brain_on_communication?language=fr

Meuleman, F. (2009). Storytelling : On va tout vous raconter... . Belgique : Edipro.

Phillips, D. J. (2017, Mars). TEDxStockholm. *The magical science of storytelling*. Stockholm.

Rivierre, A. (2019). L'Homme est un conteur d'histoires. Vanves : Hachette Marabout.

Speer, N. K. & al. (2009, Aout). Reading Stories Activates Neural Representations of Visual and Motor Experiences. *Sage Journal*. Extrait de : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2009.02397.x>

Stanton, A. (2012, Février). *Les idées pour une bonne histoire*. Extrait de : https://www.ted.com/talks/andrew_stanton_the_clues_to_a_great_story?language=fr#t-265356

Notes

1. « *La paléanthropologie, ou paléontologie humaine, est la branche de l'anthropologie physique ou de la paléontologie qui étudie l'évolution de la lignée humaine.* » (Wikipédia, 2020)
2. Voir les cahiers Ancre « *L'intelligence émotionnelle en contexte de formation* » et « *Comment apprend-on ? Le regard des neurosciences* » de RÉSONANCE.
3. « *Linguiste, spécialiste de l'étude des signes, des symboles et de leur signification.* » (Wiktionnaire, 2020)
4. « *L'empathie est la reconnaissance et la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.* » (Wikipédia, 2018)

THÉMA

Le résidentiel en formation ? Évidemment !



La précision passe presque inaperçue, noyée dans les mots qui composent les textes légaux, mais elle est pourtant bien là, incontournable : la formation théorique menant aux Brevet d'Animateur en Centres de Vacances (BACV) et Brevet de Coordinateur en Centres de Vacances (BCCV) doit se réaliser en résidentiel. Même si elle se fait discrète, cette précision a toute son importance car c'est finalement la caractéristique principale de ces formations : durant celles-ci, on loge sur place. On vit, on dort, on mange BACV/BCCV !

Mais pourquoi a-t-on voulu que le résidentiel soit force de loi ? Quelles sont les raisons qui le justifient ? Quel principe le dicte ? Qui trouve-t-on derrière cette obligation ? Serait-ce une chance de vivre une expérience de formation calquée sur la réalité des Centres de Vacances ? Ou plutôt une contrainte sans réel fondement ?

Merci à Axelle Brusselman (Les Scouts), Coline Gourdin (Résonance), Claude-Étienne Scoriels (Nature et Loisirs), Marie-Hélène Lange (CREE), Nadia Cornejo (CNCD) pour leurs apports divers et variés.

Le résidentiel, c'est quoi ?

Un rapide regard sur ce que proposent les Organisations de Jeunesse (OJ) en termes de séjours/camps permet de comprendre que le résidentiel, c'est vivre en communauté, apprendre à cohabiter avec les autres et à partager des temps (activités, repas, pauses, etc.) et des espaces (chambres, sanitaires, etc.) communs durant un certain laps de temps. Mais quelle est la réelle plus-value de cette expérience résidentielle ? Et en formation ? Tentons de répondre à ces questions au travers de l'analyse dans le temps de diverses expériences.

L'origine du résidentiel

Faisons un bond en arrière d'environ un siècle et demi et remontons aux origines des séjours pour jeunes afin d'en comprendre la logique. Dès les années 1880, des expériences sont menées en France, en Belgique et en Suisse : les enfants des milieux ouvriers sont envoyés à la campagne pendant l'été dans un **souci hygiéniste**. L'objectif de ces premières « colonies de vacances » est de faire sortir les enfants de

l'environnement réputé malsain des villes en leur proposant des activités physiques, une alimentation et un air sains. Plus tard, l'Église soutient l'initiative des patronages qui, en plus des préoccupations sanitaires, poursuivent un **objectif idéologique** : la transmission des valeurs chrétiennes.

En 1907 a lieu le premier camp scout en Angleterre. Baden Powell, son créateur, a cette fois une **préoccupation**

éducative, comme l'acquisition de la confiance en soi et de l'indépendance par le jeu. Ce souci éducatif présent dans les camps scouts avant la Première Guerre mondiale le sera également dans les séjours des mutuelles et des organismes ou mouvements de jeunesse après le conflit. Dès 1936, on voit émerger en Belgique, à l'instar de ce qui se développe dans la France du Front populaire, des vacances collectives où les enfants d'ouvriers sont envoyés, pendant l'été

et particulièrement durant les jours de congés payés que viennent d'obtenir leurs parents, à la campagne, à la mer ou à la montagne. Dans ces séjours, le résidentiel va de soi : les allers-retours entre le lieu d'hébergement et le domicile sont impensables. C'est d'ailleurs à cette époque que de nombreux bâtiments accueillant ces séjours sont construits. (Clech, 2020 ; Scoriels, 2021 ; Wikipedia : Scoutisme, 2021)

Après la Seconde Guerre mondiale, des stages de **formation en résidentiel** pour les animateurs encadrant les séjours voient le jour en Belgique. L'idée sous-jacente est qu'il n'y pas de meilleure façon de comprendre une situation qu'en la vivant. Baden Powell l'avait déjà bien compris, puisque le premier camp de formation en résidentiel pour chefs scouts ouvrait en 1919. Fin des années 30, les CEMÉA¹ français initiaient également le concept de stage de formation en résidentiel, qui arrivera en Belgique dès 1946 et sera repris par la plupart des OJ. Cette pratique s'installe durablement et a pour conséquence, à partir des années 70, de voir se construire des bâtiments uniquement dédiés à la formation (comme le centre Marcel Hicter à la Marlagne, en province de Namur)(Scoriels, 2021).

Le résidentiel, encore et toujours !

Le résidentiel fait aujourd'hui partie de la vie des OJ. Camps, séjours, formations... si les justifications d'hier - soucis hygiéniste et idéologique - ne sont plus d'actualité, reste l'argument éducatif : dynamique de groupe renforcée, apprentissage de ce qu'est être un Citoyen Responsable Actif Créatif et Solidaire, création de relations nouvelles, échanges plus riches... Ainsi, lors des réécritures des textes légaux, les OJ ont particulièrement insisté sur les plus-values du résidentiel tel qu'il est pratiqué par bon nombre d'entre elles car elles en connaissent les bénéfices.

Les **impacts positifs** qu'ont les OJ, notamment au travers des séjours et des camps, sur le développement des jeunes sont nombreux, comme

le confirme l'étude de van der Linden & Hermesse (2016), en Fédération Wallonie-Bruxelles :

- Au niveau individuel : le développement de liens sociaux forts, la valorisation de soi, l'autonomisation, la responsabilisation et le développement de compétences personnelles.
- Au niveau sociétal : le goût pour l'engagement volontaire, la prise de conscience de la multiplicité des réalités et des points de vue et l'apprentissage des notions de citoyenneté et de démocratie.

Logique quand on sait qu'elles ont pour ambition de former des CRACS. Or, le résidentiel aurait un **effet amplificateur** sur le développement de ces qualités, qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des OJ. Les interactions y sont en effet permanentes et les avantages et les contraintes de la vie en groupe, expérimentés. Ainsi, selon Amsellem-Mainguy et Aurélia (2014) : « *L'identité du groupe se forge aussi dans l'émotion collective associée à la pratique d'activités communes (...) Au-delà des préférences individuelles, le fait de faire ensemble et d'aller vers l'inconnu collectivement marquent les esprits (...)* » [L'activité en résidentiel], « *à côté des rencontres qu'elle autorise et du vivre ensemble tout au long de la journée, ou d'événements plus exceptionnels (...) permet un ensemble d'expériences et d'expérimentations essentielles dans la construction de soi. Le processus est renforcé par le fait d'être en permanence entre pairs, pour manger, dormir ou faire des activités, ce qui est loin d'être le cas le reste de l'année (...)* ». (Amsellem-Mainguy & Aurélia, 2014, p. 37-38)

De l'autre côté du globe, une étude menée par une équipe de chercheurs de l'Université de Waterloo au Canada², intitulée *The Canadian Summer Camp Research Project* (2011), met également en évidence la **plus-value des séjours** : parmi 1 300 enfants âgés de 4 à 18 ans fréquentant ces derniers, la grosse majorité développe son autonomie et sa confiance en soi (67 %), ses aptitudes à créer de nouvelles amitiés (65 %), sa préoccupation à protéger l'environnement

(52 %), son intelligence émotionnelle (65 %) et ses aptitudes à l'activité physique (61 %). L'étude conclut en soulignant que même les jeunes fréquentant ces séjours depuis longtemps continuent de développer leurs aptitudes et compétences.

Plus-values en formation

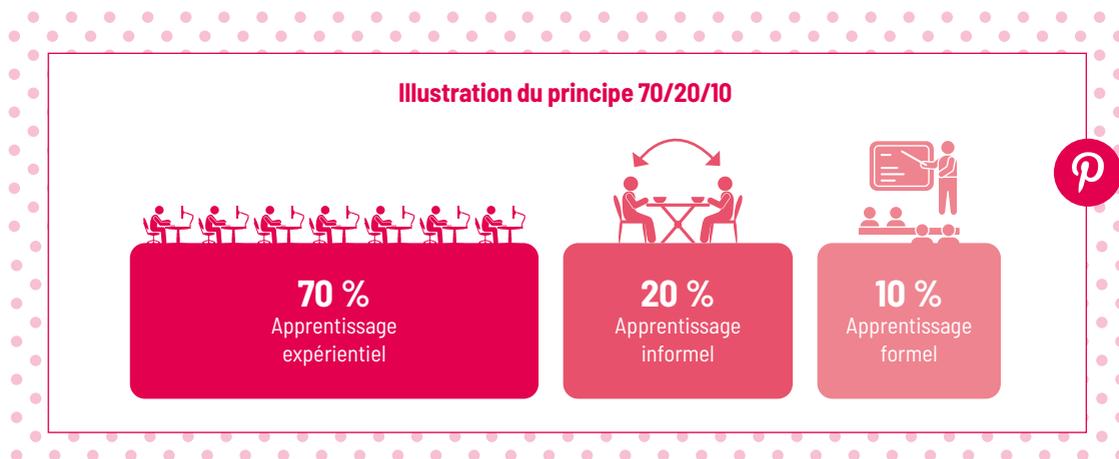
Si le résidentiel apporte une vraie plus-value aux plus jeunes lors de leurs séjours, qu'en est-il des formations, et particulièrement des formations d'animateurs et de coordinateurs en Centre de Vacances ?

Dans la même logique que les premiers stages de formation en résidentiel, aujourd'hui, on pourrait voir le résidentiel comme une opportunité offerte aux (futurs) animateurs et coordinateurs de **vivre dans les mêmes conditions** que la plupart des enfants fréquentant les Centres de Vacances, et spécialement les séjours et les camps. « *C'est un lien direct avec le terrain pour les animateurs que de se préparer au résidentiel en suivant des formations proposées en résidentiel* », précise Coline (Formatrice BACV à Résonance).

On le sait, ces formations remplissent un objectif : celui de former des animateurs et des coordinateurs en Centres de Vacances. Les journées y sont

construites autour de modules qui permettent de s'approprier des contenus et des compétences par une série d'activités d'apprentissage éloignées du modèle éducatif proposé par l'éducation formelle (voir encadré p. 33). Or, au cours d'une session de formation résidentielle, on estime que seulement 40 % du temps est consacré à ces modules et que les 60 autres sont constitués de temps libres, de repas, de moments passés en chambre, dans les espaces sanitaires, etc. (Hannecart, 2013)

Ces 60 % sont-ils pour autant inutiles ? Non, bien évidemment. Une étude menée dans les années 1990 par trois chercheurs de l'Université de Princeton (Site internet de la Princeton University, 2021) montre qu'un processus d'apprentissage est construit selon un modèle appelé 70/20/10. Selon ces chercheurs, le développement des compétences se fait à 70 % via la pratique et l'expérience sur le terrain, 20 % grâce à l'interaction avec les autres lors de débriefings ou d'échanges informels et 10 % lors des moments de formation formelle. Or, nous l'avons dit, en formation résidentielle, la place pour l'**informel** est particulièrement conséquente. Tous les temps cités ci-dessus sont donc autant de temps de **véritable apprentissage**. Ils peuvent en outre constituer un objet d'analyse et d'apprentissage spécifique lors d'un module de formation par la suite.



Classes VERSUS Formations en résidentiel

L'apprentissage en résidentiel n'est pas l'apanage des formations d'animateurs et de coordinateurs de Centre de Vacances. Dans le secteur formel, classes vertes, de neige, de campagne, de ville en sont notamment l'illustration. Preuve en est que le résidentiel a un réel intérêt. Toutefois, si des similitudes entre ces expériences du résidentiel dans les différents secteurs sont à noter (apprentissage en dehors du cadre habituel, valorisation de l'informel, expérimentation de la vie en groupe, etc.), la comparaison s'arrête là car les principes et pratiques qui les justifient sont différents.

Aussi, certains temps informels peuvent être pris en charge par les participants eux-mêmes, qui prennent l'initiative de proposer des activités. « Lors des formations au CREE, les participants ont déjà proposé une activité à l'extérieur, comme dans un centre aquatique, ou ont créé eux-mêmes un escape-game, d'autres animent des petits-jeux », précise Marie-Hélène (CREE). La formation devient alors un véritable **terrain d'expérimentation** pour les participants qui seront amenés à proposer des activités dans les Centres de Vacances dans lesquels ils animeront.

Le fait d'être en formation résidentielle influence également le **rôle du formateur**, central, en ce compris durant les moments informels. La vie en communauté lui offre l'opportunité d'observer les participants, de cerner leurs forces et leurs faiblesses, et de comprendre leurs manières

de réagir en dehors des modules de formation. Ces observations vont lui permettre d'ajuster, si nécessaire, les dispositifs de formation aux besoins des participants. Axelle (Les Scouts) le confirme : « Au repas, des discussions peuvent naître entre des participants et un formateur qui auront, par exemple, comme sujet la gestion d'un enfant plus difficile, à laquelle l'un d'eux est confronté. Les animateurs nous livrent leurs expériences et leurs questions et nous sommes là pour les écouter et les conseiller. » Axelle précise que ces temps informels permettent également au formateur de « comprendre qui sont les participants et ainsi les amener à grandir dans leur réflexion ».

Les bénéfices en terme d'image sont également importants pour le formateur. En effet, partager le quotidien de la formation avec les participants le « désacralise ». Il se rend plus accessible et instaure ainsi un climat de confiance propice aux échanges et bénéfique aux apprentissages.

Enfin, le résidentiel permet de renforcer la **cohésion du groupe** qui va vivre ensemble pendant plusieurs jours des temps de formation mais aussi des moments d'échanges, de discussions, de fou-rire et de délires qui vont lui permettre de se construire des liens, grâce à ce vécu commun (Hannecart, 2013). « L'avantage du résidentiel est que les participants auront tous le même vécu, tout le monde est sur le même pied, les inégalités [sociales] sont quasi inexistantes, voire n'existent pas. », précise Marie-Hélène (CREE).

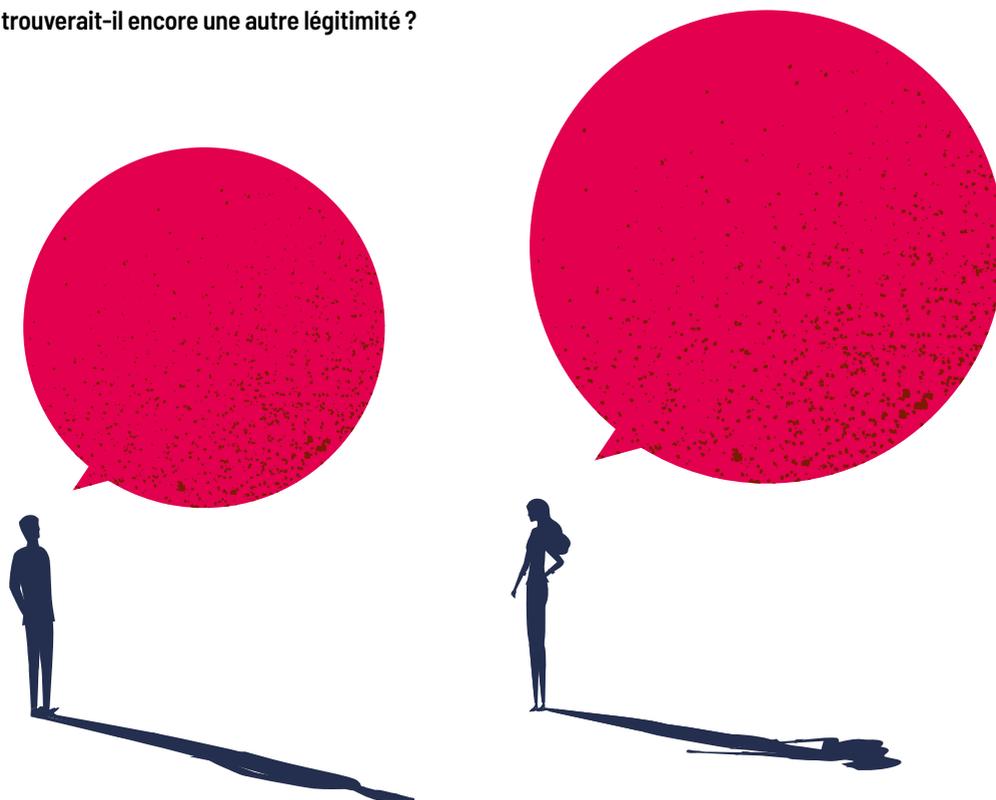
Si les témoignages et les enquêtes sont unanimes pour mettre en avant les plus-values du résidentiel en termes d'apprentissages, formels comme informels, il présente cependant un **inconvenient** majeur. « Le résidentiel peut être un frein pour certains participants à nos formations. C'est pour ceux qui travaillent qu'il est parfois plus difficile de dégager du temps pour se rendre en formation plusieurs jours d'affilés. », explique Marie-Hélène (CREE).

Axelle (Les Scouts) abonde dans le même sens :
« *Le gros désavantage, c'est le temps que ça prend. Les formations sont très peu modulables, elles sont parfois difficiles à combiner avec la réalité scolaire* », particulièrement pour ceux qui fréquentent l'enseignement supérieur. Ainsi, si une objection au résidentiel doit être avancée, elle est davantage d'ordre organisationnel que pédagogique.

Pour résumer...

Le résidentiel a ses raisons d'être, ayant évolué dans le temps pour n'en faire qu'une aujourd'hui : sa **plus-value pédagogique. Bénéfique pour les apprentissages à bien des égards, il est ainsi largement plébiscité par les OJ qui n'ont de cesse de le pratiquer et valoriser, en ce compris dans leurs formations, particulièrement celles d'animateurs et coordinateurs en Centre de Vacances. Mais trouverait-il encore une autre légitimité ?**

La formation est alors un espace d'expérimentation, d'apprentissage et de construction collective, et le résidentiel ne fait que renforcer cela.



La formation en résidentiel, de l'éducation permanente ?

L'éducation permanente est au cœur des formations d'animateurs et de coordinateurs en Centre de Vacances, en témoignent le *Décret Centre de Vacances et l'Arrêté formation*, qui régulent leurs modalités³. Elle fait non seulement partie des contenus à aborder mais y est aussi reconnue comme méthode d'apprentissage à part entière. Mais quels en sont les principes et les pratiques et en quoi peut-elle éventuellement justifier ou conforter la place du résidentiel en formation ?

Aux racines de l'éducation permanente

Pour parler d'éducation permanente, il faut évoquer le principe d'**éducation populaire** qui émerge dans le contexte de l'entre-deux-guerres à une époque où, jusque-là, l'école — représentant l'éducation formelle — et la famille — symbolisant l'éducation informelle — étaient considérées comme les deux espaces privilégiés d'éducation. Aux origines de l'émancipation sociale et culturelle des travailleurs,

l'éducation populaire, aujourd'hui dénommée éducation permanente en Belgique, va, petit à petit, ouvrir une troisième voie : la voie non-formelle. (www.educationpermanente.cfwb.be)

L'éducation non-formelle se distingue de l'éducation formelle en termes de contenus mais aussi de méthodes. Au niveau des **contenus**, celle-ci va au-delà des connaissances disciplinaires

telles qu'elles sont abordées à l'école. Ce qui constitue le centre de son action, c'est le développement de l'individu dans sa totalité en orientant les actions éducatives vers « *les compétences, les savoir-faire et les savoir-être qui permettront au sujet (...) de trouver sa place sociale* ». (Roucous, 2007, p. 68) « *De fait, l'éducation populaire part du principe que chaque individu possède la capacité et la volonté de progresser et de se **développer socialement** et ce, à tout âge de la vie. Cette éducation ne se limite pas*

aux savoirs académiques, elle englobe aussi la culture dite "populaire". Son champ d'action est donc très vaste. L'éducation populaire y est vue comme l'opportunité, la possibilité de développer les capacités de tout individu à confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter... » (Condorcet, 1702, cité dans Versele, 2021, p. 13)

Au niveau des **méthodes**, elle s'inspire de celles initiées par l'éducation nouvelle (Condorcet, Decroly, Freinet, Wallon...), qui privilégient **l'action et la participation** dans des activités qui lient à la fois expérimentation et manipulation. « Il n'est donc pas question de reproduire les méthodes scolaires. La définition des objectifs et l'élaboration des savoirs sont le résultat d'une dynamique d'échanges intégrant les attentes et les apports de chacun. Il s'y développe une culture du débat et de l'esprit critique. » (CEMEA, N.D., cité dans Versele, 2021, p. 13)

Si l'éducation permanente est étroitement liée au système éducatif non-formel, notons qu'elle recouvre également d'autres dimensions : l'éducation tout au long de la vie ; la formation permanente ; la promotion socioculturelle des travailleurs et travailleuses. (Versele, 2021, p. 14-15)

L'éducation permanente en OJ

Selon le Décret relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative (2003, art. 1) :

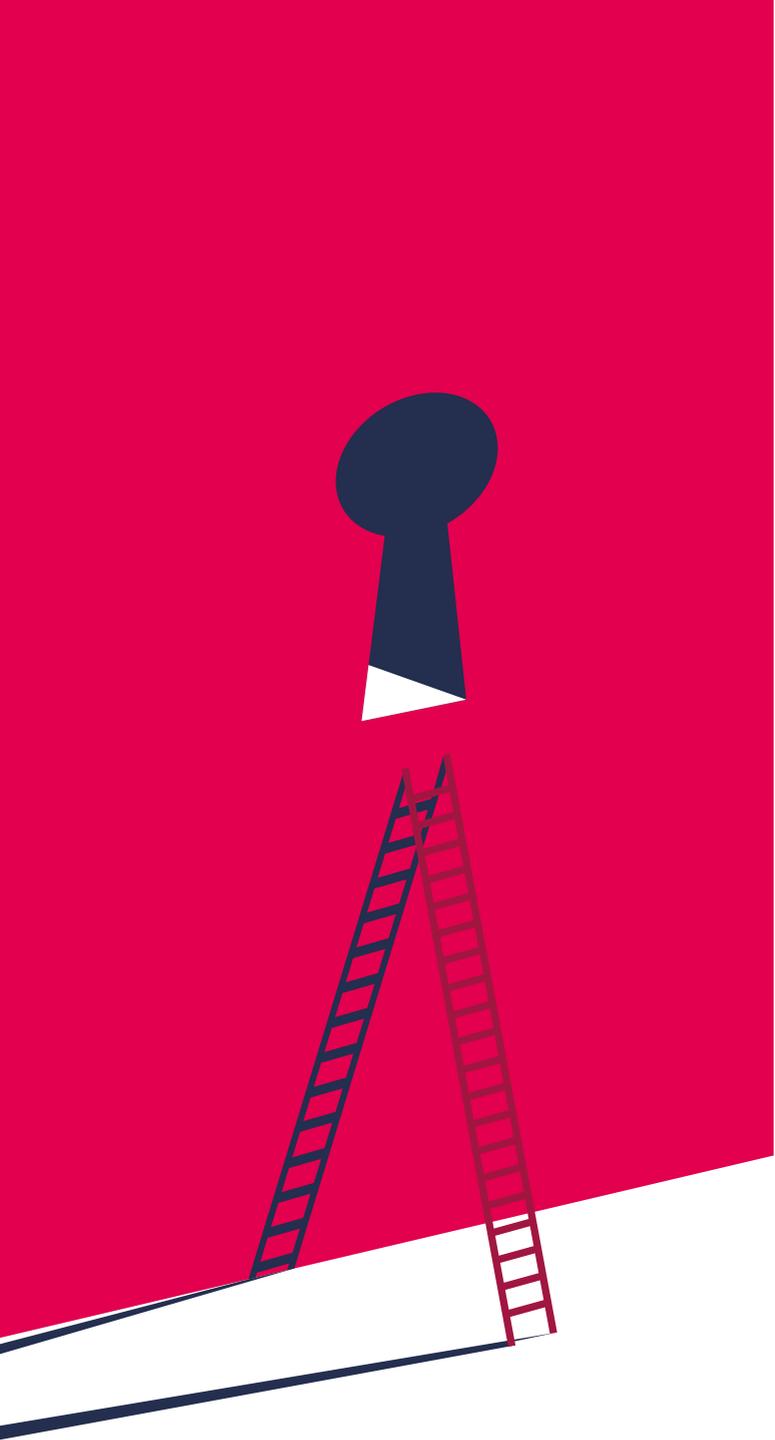
« Une **organisation d'éducation permanente** aura pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. »

Trois systèmes éducatifs

Définitions proposées par le Forum européen de la jeunesse (cité par Bordes, 2012, par. 16-19)* :

- « L'éducation formelle est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme.
- L'éducation informelle est une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient.
- L'éducation non-formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducation et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage. »



En Belgique francophone, certaines organisations sont reconnues par un décret comme organisations d'éducation permanente (ce qui leur donne droit à des subsides spécifiques). Ce n'est pas le cas des OJ, ce qui ne les empêche pourtant pas d'être animées par les principes de l'éducation permanente. Le *Décret Organisations de Jeunesses* (2009) définit d'ailleurs **l'Éducation permanente dans le cadre des OJ** :

« *Processus relevant de l'éducation non-formelle telle que définie par l'Union européenne dans une perspective qui vise l'exercice et le développement de la citoyenneté des jeunes, en favorisant notamment le renforcement des attitudes critiques, responsables, actives et solidaires. L'Éducation permanente telle que visée dans le présent décret s'exerce essentiellement dans les dimensions sociales (apprentissage du vivre ensemble), culturelles (décodage et expression sur la société) et politiques* ». (Décret OJ, 2009, art. 2, 6°).

Mues par les principes et les objectifs de l'éducation permanente, les OJ sont donc des associations qui favorisent « *le développement d'une **Citoyenneté Responsable, Active, Critique et Solidaire** chez les jeunes par une prise de conscience et une connaissance des réalités de la société, des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ainsi que la mise en œuvre et la promotion d'activités socioculturelles et d'Éducation permanente* ». (Décret OJ, 2009, art. 4).

Résidentiel en formation ET éducation permanente

En tant qu'actrices de l'éducation non-formelle, les OJ permettent à l'individu qui les fréquente de développer des **compétences** qui peuvent être de **trois** formes : « *1) des savoir-faire, c'est-à-dire la capacité d'exécuter des tâches pratiques, 2) des savoirs, autrement dit des connaissances théoriques, 3) et finalement des savoir-être qui rassemblent une série de comportements et d'attitudes particulières* » (Tricot, 2007, cité par van der Linden et Hermesse, 2016, p. 36).⁵

Les deux premières formes de compétences font notamment partie des « **hard skills** ». « *Les hard skills font référence aux savoirs et savoir-faire. D'après Le Bolzer (2014, cité par Van der Linden M. & Hermesse J., 2016), il s'agit de compétences mesurables. Celles-ci sont davantage enseignées dans le monde scolaire.* » (Résonance, 2019, p. 29)

Regroupées dans une même catégorie, les savoirs et savoir-faire sont souvent indissociables. En effet, pour un jeune qui doit monter une tente, « *il sera difficile de séparer ce qui est de l'ordre de la connaissance théorique de ce qui est de l'ordre des habilités plus techniques* » (Dubois, 2007, cité par van der Linden et Hermesse, 2016, p. 36). En formation, résidentielle ou non, les « hard skills » sont bien entendu développées. Les futurs animateurs sont amenés, par exemple, à développer leurs connaissances sur l'enfant (besoins, rythmes de vie, spécificités physiques et psychologiques, etc.). Ces savoirs leur sont notamment utiles dans l'apprentissage et la mise en œuvre de savoir-faire liés à l'animation : construction d'activités (jeux, ateliers, etc.), organisation de projets spécifiques avec les jeunes, etc.

Mais les OJ et leurs formations jouent surtout un rôle déterminant dans le développement de la troisième catégorie de compétences, les savoir-être, dénommés aussi « **soft skills** ». Van der Linden et Hermesse les définissent comme étant « *l'ensemble des qualités humaines et relationnelles, personnelles et interpersonnelles qu'un individu peut avoir emmagasiné* ». Les OJ permettent à l'individu de développer « *des valeurs implicites de respect des autres [et] d'inclusion (...)* » (van der Linden et Hermesse, 2016, p. 38).

Or, c'est précisément dans le développement de ces soft skills que les principes de **l'éducation permanente** trouvent tout leur sens. Rappelons ce que nous avons dit plus haut : l'éducation permanente telle que visée dans le Décret OJ s'exerce essentiellement, outre les dimensions culturelles et politiques, dans les

dimensions sociales (apprentissage du vivre ensemble) et vise à développer des attitudes, donc savoir-être, citoyennes, critiques, responsables, actives et solidaires.

Fer de lance de l'éducation non-formelle et permanente, les OJ, à l'image d'autres acteurs éducatifs, ne se focalisent en effet pas sur les résultats mais davantage sur le **processus pédagogique** développé au sein des animations et formations (van der Linden & Hermesse, 2016). Ainsi, les formations construites et vécues dans les OJ suivent une conception particulière qui permet de mettre les participants au centre de leurs apprentissages pour qu'ils prennent part au développement de leurs capacités de citoyenneté active et critique et de leur pratique de la vie associative. La formation est alors un espace d'expérimentation, d'apprentissage et de construction collective, et **le résidentiel ne fait que renforcer cela**. Les formations sont en effet construites « *tel un espace à vivre, dont tous les moments sont valorisés (...) Le vécu personnel et collectif dans le groupe (...) permet l'acquisition de compétences directement liées à la fonction d'animateur. La présence effective du participant tout au long du dispositif (temps d'activité, de vie quotidienne, temps libre...) est un élément indispensable à la compréhension du dispositif et à l'acquisition de compétences. Il est dès lors indispensable que chaque participant ait une place singulière et que le dispositif suscite sa participation, son implication et sa prise de parole. Dans de nombreux cas, le recours régulier à des espaces de formation en résidentiel renforce et accentue la dimension collective en favorisant une multiplication de situations particulières* ». (CEMEA, CBAI, CFA, 2017, p. 9).

Coline (Résonance) témoigne de la place particulière qu'occupe le participant au sein du BACV (Brevet d'Animateur en Centres de Vacances) que Résonance avait mis en place avec le Service Jeunesse de la Ville de Namur : « *Le premier temps de la formation*

est consacré à la construction de la charte de vie. Les participants expriment d'abord leurs besoins individuels et proposent des actions positives pour les rencontrer. On aborde ensemble la gestion des chambres, du réfectoire, des lieux communs, du matériel et de l'espace bar. Ils choisissent eux-mêmes l'heure du coucher. Tous les jours, un temps d'une demi-heure est proposé durant lequel on revient sur les soucis rencontrés et où des solutions sont proposées par les participants eux-mêmes ». La création collective d'une charte est une pratique répandue dans d'autres formations. Pour Marie-Hélène (CREE), cette activité permet aux participants « *de vivre un vrai moment de gestion de groupe. Cela leur permet de prendre du recul et de réutiliser cette manière de faire quand ils seront en Centres de Vacances* ». **L'expérimentation du vivre-ensemble et l'apprentissage de la citoyenneté** sont donc au cœur des formations résidentielles, pour les formés comme pour les formateurs. À la fois observateur de la vie en communauté et actif dans la mise en place d'un cadre bienveillant, le formateur est perçu comme une « *ressource au service du groupe et non comme l'unique détenteur du savoir (...)* il favorise ainsi les conditions d'une construction collective des compétences ». (L'Éducation permanente : une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices, 2017, p. 10)

Ainsi, le résidentiel trouve une autre légitimité en formation : celle de soutenir la pratique des principes d'éducation permanente en OJ. En permettant aux jeunes de vivre pleinement les contenus et les méthodes d'apprentissage non-formelles (participation, construction collective, responsabilisation, etc.), étroitement liées au développement des attitudes et compétences CRACS promues par l'éducation permanente, le résidentiel offre une opportunité de renforcer la pertinence et l'efficacité de l'action des OJ.

Dura lex sed lex

Impératif légal de l'Arrêté formation (2009), le résidentiel caractérise les formations brevetant les animateurs et coordinateurs de Centres de Vacances. Ces brevets sont délivrés au terme d'un processus alliant sessions de formation théorique et stages pratiques. Tout qui entame l'un de ces parcours de formation constate rapidement que les heures théoriques doivent être suivies dans le cadre d'un séjour où tous les participants vivent ensemble durant plusieurs jours. Jusqu'à la prochaine révision de l'arrêté au moins, le résidentiel est gravé dans le marbre, et y déroger semble compromis⁶. Si l'on en comprend désormais les plus-values pédagogiques, soutenues par les principes d'éducation permanente, tentons de comprendre pourquoi et comment celui-ci est devenu « force de loi » au travers un petit historique.

Retour à la source

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'organisation des formations menant aux brevets d'animateur ou de coordinateur en Centre de Vacances est soumise

à un cadre législatif. Au cœur de ce dispositif, un texte incontournable pour les Organisations de Jeunesse et plus largement tous les organismes habilités à donner ces formations : le *Décret Centres de Vacances* (1999)⁷. Celui-ci précise notamment que l'animateur breveté doit avoir suivi 150 heures de formation théorique (article 5bis depuis la dernière révision de 2009) mais n'en stipule pas le caractère résidentiel. C'est donc dans l'**arrêté** statuant sur les conditions d'homologation des brevets d'animateur et de coordinateur de Centres de Vacances (2001), dit *Arrêté formation*, qu'est entériné l'**obligation résidentielle de la formation théorique**.

Dès sa mise en application en 2001, l'*Arrêté formation* suscite des **critiques** de la part des OJ qui estiment

Lexique

Le Décret relatif aux Centres de Vacances en définit 3 types (2009, art 2.):

- « 1° les plaines de vacances accueillent des enfants sans obligation d'affiliation et dans un cadre non résidentiel ;
- 2° les séjours de vacances accueillent des enfants dans un cadre résidentiel ;
- 3° les camps de vacances organisés par les mouvements de jeunesse accueillent, en résidentiel, des enfants. »

que les principes d'éducation permanente qu'elles défendent et mettent en œuvre ne sont pas suffisamment protégés. La Commission formation du Conseil de la Jeunesse d'Expression française (CJEF)⁸ recommande donc « l'introduction [dans l'arrêté] d'**éléments pédagogiques, méthodologiques et organisationnels qui garantissent des méthodes ressortant de l'éducation permanente** » (CJEF, 2005). C'est ce qui sera fait dans un nouvel arrêté adopté par le Gouvernement de la Communauté française en juin 2004. Mais le Conseil d'État, chargé, en Belgique, de donner un avis sur la légalité de certains projets de loi, décret ou ordonnance avant leur vote définitif et leur application, épingle cette nouvelle version. L'un des reproches porte sur le caractère d'éducation permanente. La juridiction administrative doute que ses principes soient les seuls « en mesure d'assurer les formations dont l'arrêté détermine le contenu » (Avis du conseil d'État, 2004).

Vers plus d'éducation permanente

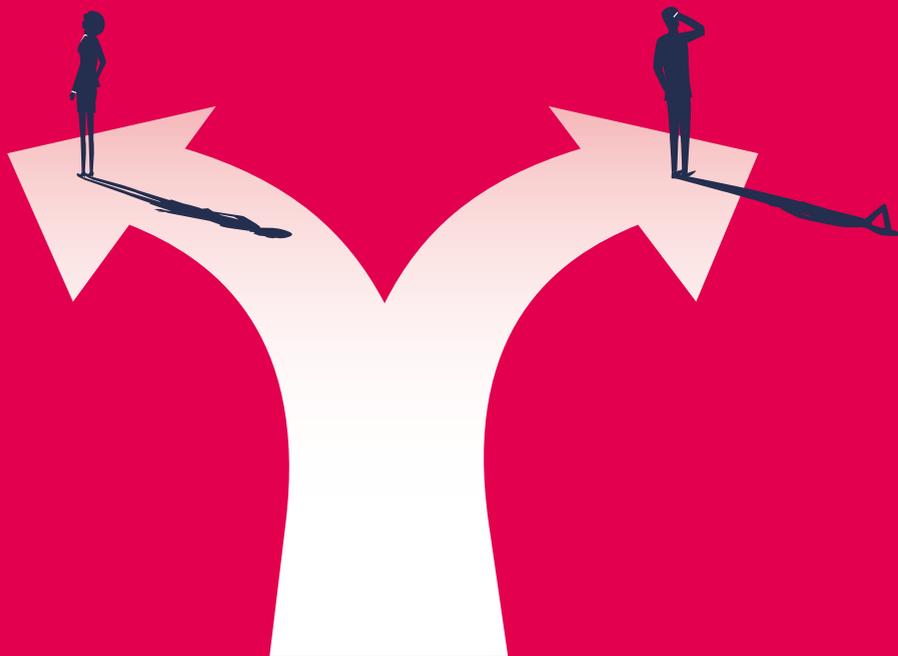
Le CJEF, via sa Commission formation, et le Service Jeunesse du ministère sont alors chargés par le cabinet de la ministre de la Jeunesse de retravailler

l'arrêté avec un juriste. Leur objectif étant de « faire en sorte que les formations d'animateurs et de coordinateurs relèvent des méthodes, de "l'esprit", de la "logique" de l'Éducation permanente tout en tenant compte de l'avis du Conseil d'État » (CJEF, 2005, para 12). Considérée comme constituant l'ADN des formations en OJ, c'est elle qui doit dicter les méthodes et les contenus abordés en formation.

Pour le CJEF, « les missions [des Centres de Vacances] ne sont pas indépendantes des méthodes pédagogiques utilisées (*idem* pour la formation) ». Il s'agit, dès lors, de faire des liens entre « la manière dont on vit dans les Centres de Vacances et les moyens mis en place en formation » (CJEF, 2005, para 13). Afin de faire correspondre la **matière de formation** avec les **principes de l'éducation permanente** qui animent le décret, la Commission formation du CJEF propose de nouveaux contenus comme, par exemple, « les temps de concertation qui permettent l'analyse, l'évaluation, l'expression, les perspectives... » et qui sont des « des temps d'organisation de la vie de groupe, de remise en question (...) » ou encore, « la remise en question, l'évaluation des pratiques de formation » qui permettent aux participants d'avoir une prise réelle sur l'organisation de la formation et sur son projet (CJEF, 2005, para 15). Pour le CJEF, alterner **les moments théoriques en résidentiel** et **l'expérience sur le terrain** permet donc d'assurer la cohérence entre la formation et l'animation. Cette cohérence assure l'adéquation avec les thèmes et pratiques de l'éducation permanente.

De nouvelles sources de tensions

Trois ans plus tard, entre janvier et juin 2008, le dossier avance : la Commission d'avis sur les Centres de Vacances se penche sur la révision du *Décret Centres de Vacances* et son *Arrêté Formation*. Celle-ci réunit les OJ (représentées par le CJEF), l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance), l'Union des Villes et des Communes, les cabinets ministériels concernés (à l'époque, celui de la ministre de l'Aide



à la Jeunesse et du ministre de la Jeunesse) et les Centres de Vacances non représentés par ailleurs. Elle est chargée de rendre un avis sur les avant-projets de loi. En son sein, les discussions sont vives autour des **conditions d'assimilation** de certains diplômes et expériences professionnelles au brevet d'animateur (ADR D'Haeyer, 2008).

Pour comprendre l'enjeu, revenons quelque peu en arrière. Avant les années 2000, les animateurs des plaines de vacances, notamment celles des communes, étaient généralement formés en résidentiel. Mais au début du nouveau millénaire, le monde de l'extra-scolaire est en mutation. L'Accueil Temps Libre (ATL) est en plein essor. En parallèle, on assiste à un accroissement de l'offre des plaines de vacances organisées par les communes durant les congés scolaires. Dans certaines de ces plaines, sont employées les mêmes personnes attachées

à l'accueil extra-scolaire durant l'année scolaire. Des pouvoirs organisateurs ont alors recours à l'assimilation, qui permet à des accueillants ou des enseignants d'obtenir leur brevet d'animateur, indispensable à l'agrément et au subventionnement des Centres de Vacances.

Voilà donc le **nœud du problème**. Les OJ expriment des réserves par rapport à ces assimilations. Alors que le *Décret Centres de Vacances* fait la part belle aux principes de l'éducation permanente, une partie du personnel employé dans ces plaines n'y est pas toujours formé. Ce personnel « *se retrouve dans une situation qui n'est pas du tout la même que la situation qu'il connaît le matin et le soir* » dans le cadre scolaire, rapporte Claude-Étienne, directeur de l'ASBL Nature et Loisirs et membre de la Commission formation du CJCF (Scoriels, conversation en visio, 2021). L'assimilation représente donc le risque de

déprécier la philosophie des Centres de Vacances basée sur « *l'émancipation et la logique de l'Éducation permanente* ». (ADR D'Haeyer, 2008, para. 5)

En effet, les OJ justifient la pertinence de leurs formations en résidentiel en insistant sur les contenus (ex : la créativité), enjeux et méthodes (ex : la mise en projet, la place du jeu dans l'éducation) – mais aussi sur la mise en œuvre de principes démocratiques comme le partage du pouvoir avec les enfants et les jeunes – de l'éducation permanente. Elles insistent sur le fait que leurs formations en résidentiel permettent « *de faire l'expérience de la vie en collectivité, du partage du pouvoir, de la mise en projet, du jeu et de l'organisation collective dans les moments de vie quotidienne. Par ailleurs, dès lors que la formation d'animateur doit également préparer à la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet pédagogique de Centre de Vacances, l'investissement des participants de formation inhérent au cadre résidentiel est une nécessité pédagogique pour permettre l'expérience de ce dialogue permanent entre le projet du centre et la réalité de sa concrétisation sur le terrain* ». (CEJF-CCOJ⁹, 2009, para. 7) Pour les OJ, ces contenus et enjeux manquent dans la formation des accueillant.es du secteur ATL.

Deux logiques s'affrontent donc : celle des communes qui risquent de connaître des difficultés pour trouver des animateurs brevetés pour leurs plaines si les conditions d'assimilation deviennent plus strictes et celle des OJ qui veulent faire en sorte que les assimilations restent une exception à la règle pour protéger les principes de l'éducation permanente.

Un compromis à la belge

Des **ajustements** sont finalement portés au *Décret Centres de Vacances* le 30 avril 2009 et à l'*Arrêté formation* le 27 mai 2009. Ces textes confortent les formations d'animateur et de coordinateur telles qu'elles sont proposées par les OJ, entendu dans le



respect et la protection des principes d'éducation permanente, et ce dans les modalités du résidentiel, dont la plus-value n'est plus à expliquer. Ainsi, l'article 6, alinéa 2 de l'arrêté, le stipule : les 150 heures de formation théorique s'organisent en résidentiel en minimum 2 et maximum 6 périodes.

Par ailleurs, le décret confirme l'assimilation en la balisant davantage. Les personnes qui ne sont pas porteuses du BACV peuvent faire valoir leur expérience utile et/ou leur diplôme selon les conditions fixées par le décret. Pour ce faire, les personnes assimilées au personnel qualifié (animateur, coordinateur ou responsable qualifié, âgé de minimum 18 ans et ayant le brevet et/ou l'expérience requis) devront, en plus de leur expérience utile et leur diplôme, suivre une formation de 40 heures centrée sur les spécificités de l'accueil des enfants en Centres de Vacances (article 5 §8 du *Décret Centre de Vacances*). Notons que bien que les modalités légales de l'organisation de cette formation complémentaire soit inscrite dans le décret, elle n'est toujours pas organisée à l'heure actuelle...

Avec ces nouvelles dispositions, nous sommes donc bien face à un **compromis** : d'une part, les organisateurs de plaines de vacances ont l'assurance

de pouvoir continuer à engager du personnel en assimilant, si besoin en est, le personnel issu de l'extra-scolaire et, d'autre part, les OJ consolident l'éducation permanente comme étant au centre des activités organisées par les Centres de Vacances mais aussi, et c'est ce qui nous intéresse ici, des formations où le résidentiel est considéré comme étant l'un de ses principaux outils.

Les formations en résidentiel, évidemment !

Les enquêtes et les témoignages le démontrent : la place du résidentiel en formation, ici spécialement les formations d'animateurs et de coordinateurs de Centre de Vacances, est essentielle à sa réussite. Par l'ambiance créée, les apprentissages, qu'ils aient lieu durant les temps formels ou informels, sont renforcés par la cohésion du groupe et par les discussions suscitées entre les participants eux-mêmes ou avec

les formateurs. Nous l'avons dit, faire le lien entre ce qui est vécu en Centres de Vacances et ce qui l'est en formation fait partie des arguments avancés par les OJ pour justifier la place du résidentiel en formation. Lieux d'expérimentation par excellence, les formations d'animateurs et de coordinateurs de Centre de Vacances offrent la possibilité de se tester aux conditions réelles des Centres de Vacances en permettant aux participants de créer des activités, de mettre en place une charte, de gérer leur horaire...

Fidèles aux principes d'éducation permanente chers aux OJ, ces temps et les apprentissages/compétences qui en découlent permettent à ceux qui les vivent de se construire en tant que Citoyen Responsable Actif Créatif et Solidaire. Eux qui seront, par la suite, dans leur pratique d'animation, amener à encourager les enfants et les jeunes à le devenir eux-mêmes. Cela méritait bien une obligation légale, non ?

Julien DUFOUR ■

Notes

1. Fondés en 1937, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA) sont un mouvement d'éducation nouvelle et une association d'éducation populaire. Ils interviennent principalement dans le domaine de l'éducation, de l'animation, de la santé et de l'action sociale.
2. Cette étude, publiée à l'automne 2011 par le Dr Troy Glover, est basée sur les résultats d'une recherche menée à travers le Canada pendant 5 ans auprès de quelques 1300 enfants âgés de 4 à 18 ans.
3. Article 5bis, §2 du *Décret Centre de Vacances* et articles 4 et 9 de l'*Arrêté formation*.
4. Sur les systèmes éducatifs, cfr. également : Résonance. (2019). *L'employabilité : une affaire de société... donc d'OJ ?*, Fréquence (2), p. 22-36.
5. Sur les compétences développées en OJ, cfr. également : Résonance. (2019). *L'employabilité : une affaire de société... donc d'OJ ?*, Fréquence (2), p. 22-36.
6. Exception faite de la dérogation autorisée pour un certain nombre d'heures durant la période du Covid 19.
7. Ce décret a été revu à trois reprises, la dernière révision datant du 30 avril 2009.
8. Le CJEF est devenu CJCF (Conseil de la Jeunesse de la Communauté française) en 2008 et, depuis 2019, il se nomme Le Forum des Jeunes. Il est le porte-parole officiel des jeunes âgés de 16 à 30 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles.
9. La Commission Consultative des Organisations de Jeunesse est chargée de traiter des questions relatives au secteur et doit être consultée par les politiques pour les matières la concernant.

Sources

- Amsellem-Mainguy & Y., Mardon, A. (2014/1). Se rencontrer, être en groupe et avoir du temps pour soi : socialisations adolescentes en colonie de vacances. *Informations sociales* (181), pp. 34-41. Extrait de : <https://doi.org/10.3917/inso.181.0034>
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 01 octobre 2001 déterminant les conditions d'homologation des brevets d'animateur et de coordinateur de centres de vacances. *Moniteur belge*, 27 novembre, p. 40623.
- Arrêté formation : arrêté du 27 mai 2009 du Gouvernement de la Communauté française relatif aux formations des animateurs et des coordinateurs de centres de vacances, à l'habilitation des organismes de formation, à l'homologation des brevets, aux équivalences et à la commission d'avis relative à la formation, *Moniteur belge*, 13 octobre, p. 67581.
- Arrêté formation : arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 20 septembre 2001 déterminant certaines modalités d'agrément et de subventionnement des centres de vacances. *Moniteur belge*, 27 novembre, p. 40600.
- Avis du Conseil d'État sur l'arrêté formation : AVIS 37.440/4 de la section de législation. *Conseil d'État*, 13 juillet, 2004.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non-formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (28). Extrait de : <http://journals.openedition.org/dse/338>.
- Clech, P. (2020). Partir en « colo » et revenir changé ? Enquête sur la socialisation juvénile lors de vacances encadrées. Paris : INJEP.
- D'Haeyer, ADR. (2008). Le nouveau décret sur les centres de vacances patine sur les assimilations. *Alter Echos, Actualités du 04/07 au 29/08/08* (256).
- Décret centres de vacances : décret du 17 mai 1999 relatif aux centres de vacances. *Moniteur belge*, 30 novembre, p. 44293. (Dernière révision : 30 avril 2009. *Moniteur belge*, 23 juillet, p. 50426)
- Décret organisation de jeunesse : décret de la Communauté française du 26 mars 2009 fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse. *Moniteur belge*, 16 juin 2009, p. 41252.
- Hannecart, G. (2013). Une petite pause s'impose... *Zoom 2.0* (66), pp. 8-10.
- CEMEA, CBAI, CFA. (2017). *L'Éducation permanente : une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices*. Extrait de : http://www.cemea.be/IMG/pdf/PDF_Education_Permanente_-_Approche.pdf
- CJEF. (2005). *Note de la Commission formation*. Document de travail. Bruxelles.
- CEJF-CCOJ. (2009). *Proposition relative à la formation complémentaire des personnes assimilées au personnel qualifié en centres de vacances [adressé à l'Union des Villes et Communes]*. Document de travail.
- Roucous, N. (2007, Juillet-septembre). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie* (160), pp. 63-73. Extrait de : <https://doi.org/10.4000/rfp.731>
- Site internet du Service de l'Éducation permanente : <http://www.educationpermanente.cfwb.be>
- University of Waterloo. (2011). *The Canadian Summer Camp Research Project: Examining the outcomes of the Canadian Summer Camp experience*. Extrait de : <https://ccamping.org/wp-content/uploads/2012/11/CSCR-Report-reduced.pdf>
- Tiberghien, O. (2017). Séminaire résidentiel : les avantages. *Bird Office, le mag*. Extrait de : <https://blog.bird-office.com/blog/2017/08/16/seminaire-residentiel-avantages/>
- Van der Linden, M. & Hermesse, J. (2016). Organisations de Jeunesse. Quels impacts et quelle accessibilité en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Wikipédia (2021). *Scoutisme*. Extrait de : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Scoutisme>.

#Cyberharcèlement

La crise sanitaire a chamboulé notre quotidien. Si les médias sociaux étaient largement utilisés par les jeunes avant celle-ci, ils sont devenus presque l'unique lieu de socialisation mis à leur disposition durant cette période. Leur omniprésence dans nos vies, pas qu'en ces temps de Covid d'ailleurs, nous fait nous questionner sur les pratiques des jeunes en la matière, et plus spécifiquement sur le cyberharcèlement qui s'y joue. L'enjeu de cet article sera d'en comprendre les spécificités et de proposer des pistes de réflexion et d'action préventive pour lutter contre ce fléau sans attendre.

Harcèlement, on en parle...

Si les violences entre jeunes, et moins jeunes, existent depuis toujours, la révolution numérique leur a permis de dépasser les frontières physiques et de s'étendre à la sphère virtuelle. Même si cette violence s'exprime aujourd'hui par écrans interposés, force est de constater que comme par le passé,

dans la majorité des cas, elle demeure de **proximité** (Blaya, 2018). Ainsi, les acteurs impliqués appartiennent presque toujours à des cercles sociaux déjà existants, principalement le milieu scolaire.

Puisque des similitudes existent entre harcèlement « traditionnel » et cyberharcèlement, arrêtons-nous un instant sur la définition du premier, pour pouvoir ensuite dégager les particularités inhérentes au virtuel.

Pour qu'une situation soit définie comme du **harcèlement**, il faut **trois critères** (CSEM GT Médias En Réseaux, 2018) :

- que la victime soit soumise de façon **répétée** à des comportements violents et/ou agressifs ;
- qu'il existe un **rapport de force inégale** entre le harceleur ou les harceleurs et la victime ;
- qu'il y ait une **intention de nuire**.



Le harcèlement se définit donc par ces 3 caractéristiques claires : l'aspect volontairement malveillant, le rapport de force et la répétition des actes.

Et le cyberharcèlement ?

C'est sur ce dernier point que les chemins des définitions se séparent. Car le cyberharcèlement, lui, ne nécessite **pas de répétition des actes** pour être jugé comme tel. Une seule publication humiliante suffit pour condamner son auteur. Par exemple, si un jeune souhaite poster une vidéo humiliante d'un autre jeune pour lui nuire, la situation devient du harcèlement dès lors qu'il diffuse la vidéo sur internet. Ce sont alors les témoins qui prennent le relais, en la diffusant et/ou donnant une opinion, souvent sans filtre. Avec une potentialité infinie d'observateurs et de commentateurs, parfois peu bienveillants, voire malveillants, l'espace numérique devient un véritable enfer pour les victimes... On le constate dans cet exemple : le cyberharcèlement est caractérisé par **l'importance des témoins** dans la relation triangulaire qu'ils forment avec la victime et l'agresseur.

Une autre caractéristique notable du harcèlement virtuel est celle de **l'effondrement des limites de l'espace et du temps**. Alors qu'avant, le jeune pouvait se retrancher dans un espace protégé, comme le foyer familial, à présent la violence ne trouve plus de frontière dans l'espace. Il en va de même quant à la séparation temporelle, désormais inexistante, puisque les protagonistes ont la possibilité d'être connectés 24 heures sur 24. (Streel, 2019) C'est ce qu'on appelle l'« effet dortoir », en référence aux élèves harcelés en internat pour qui « ça ne s'arrête jamais ».

Cette forme de violence est également caractérisée par la **non-interaction des corps** dans la relation. L'absence d'interaction en face à face pousse certains jeunes, de manière consciente ou non, à adopter des comportements davantage désinhibés que s'ils étaient en face de leur victime. Il s'agit de l'« effet Cockpit » (Streel, 2019), en référence aux pilotes de bombardiers n'ayant pas de contact direct avec leurs victimes. Les harceleurs, mais aussi certains témoins, n'ont pas toujours conscience des conséquences de leurs actes. En effet, leur capacité d'empathie se trouve fortement réduite par

la distanciation physique. Ajoutons à cela l'absence de communication non verbale, et il leur devient très difficile d'évaluer les dégâts que leurs actions peuvent avoir.

Cette distance physique sème même parfois la confusion et une **opposition** peut apparaître entre **virtuel et réel**. Opposition derrière laquelle certains harceleurs viendront se retrancher pour justifier leurs comportements. Comme si ce qui existait et se passait dans l'univers virtuel ne comptait pas vraiment, et ne dépendait pas des mêmes règles que celles des lieux de socialisation non-virtuels. C'est virtuel donc pas réel... Cette segmentation peut amener à rendre les violences d'autant plus graves... avec pour effet des souffrances traumatisantes pour certaines victimes. Il sera donc fondamental de sensibiliser les jeunes à se projeter au-delà de l'écran afin de leur (ré) apprendre à s'identifier aux personnes derrière celui-ci pour tenter de se mettre à leur place et de ressentir leurs émotions. Même si l'espace virtuel est régi par des normes et codes qui lui sont propres, nous devons garder en tête qu'il se superpose au réel (Minotte, 2017).

Le cyberharcèlement, identitaire ?

Avec la démocratisation des appareils mobiles, la place prise par les médias sociaux dans le quotidien des jeunes est devenue prépondérante. Les plateformes et réseaux sociaux sont à présent centraux dans leur socialisation et leur **construction identitaire**. Le téléphone devient presque le prolongement du corps, et ce, même chez certains adultes. Il ne nous quitte plus, nous sommes (quasi) tous hyperconnectés.

On le sait, l'identité des jeunes se construit au travers du regard des autres. Il a d'ailleurs toujours existé une forme de compétition de popularité initiée par la pression des pairs. Or, l'espace virtuel a accru la visibilité de chacun, pour parler aujourd'hui d'ultra visibilité. La **réputation** en est même devenue quantifiable : nombre de likes, nombre d'amis, nombre de vues, etc. L'**estime de soi** des jeunes se forge à présent en grande partie à travers l'**identité numérique**, et la manière dont ils se mettent en scène dans l'espace virtuel. Malheureusement,

dans ce contexte, la violence envers autrui peut devenir un instrument pour se mettre en lumière et augmenter sa cote de popularité.

Il en va de même pour les **témoins**. Face au cyberharcèlement, ceux-ci, adoptent l'une de ces **trois postures** : incitateur, observateur ou défenseur. Dans les deux premiers

cas, on observe un principe de dilution de la responsabilité (Verbesselt, 2021). Chacun se déresponsabilise de l'acte de harcèlement en raison de l'effet de groupe. Pourtant, que ce soit en prenant activement part à l'interaction ou en ne dénonçant pas les comportements violents, ils viennent légitimer et crédibiliser les propos ou actes des harceleurs. Les victimes peuvent alors se sentir complètement isolées. Ainsi, faire prendre conscience aux témoins de leur rôle influent, souvent perçu à tort comme minime ou passif, est l'une des solutions incontournables pour lutter contre le cyberharcèlement. Ils seront donc des **acteurs clés** de la sensibilisation et la prévention en la matière.

Pistes d'action

Les spécialistes et les acteurs de terrain (familles, professeurs, intervenants éducatifs, animateurs...)

L'estime de soi des jeunes se forge à présent en grande partie à travers l'identité numérique, et la manière dont ils se mettent en scène dans l'espace virtuel.

« Et légalement » ?

Bien que les faits explosent, le législatif reste lent, et rares sont les cas de cyberharcèlement traités comme il se devrait aujourd'hui, en 2021. Nous pouvons tout au plus souligner que la protection des mineurs en cas de cyberharcèlement très violent est plus rapidement activée que lorsqu'il s'agit de personnes majeures. Mais la plupart des dossiers sont classés sans suite. Le problème apparaît déjà dans la loi puisqu'il n'existe pas (encore) de législation prenant en compte les spécificités du cyberharcèlement (CJG, 2017). Cela implique que les situations de cyberharcèlement font face à l'interprétation et à la subjectivité des juges, qui se voient obliger d'utiliser des dispositifs légaux prévus pour d'autres types de violence. Il existe donc un vrai enjeu de sensibilisation de la magistrature mais aussi de la police, et plus encore, un combat législatif à mener.

se positionnent clairement en faveur d'une **approche préventive** du cyberharcèlement. Nous proposons ici **quatre pistes d'action** pour agir efficacement, à moyen et long terme, sur cette problématique.

Éducation aux médias

Il semble évident que nous ne pouvons pas espérer lutter contre ce phénomène sans nous intéresser à l'outil numérique en lui-même. L'éducation aux médias est primordiale pour comprendre les enjeux que sous-tend l'espace numérique (CSEM GT Médias En Réseaux, 2018). Éduquer permettrait d'abord d'éviter l'opposition que font certains jeunes entre

réel et virtuel. Tout ne peut pas se faire au nom du virtuel. Comme dit, le danger est en effet de penser qu'ils ne sont pas dans la « vraie vie » et qu'il ne leur faut plus suivre les mêmes règles, tant d'un point de vue législatif que social. C'est pourquoi, l'une des missions fondamentales de l'éducation aux médias est de les **sensibiliser** à la frontière entre vie privée et vie publique, à la notion de consentement et à la protection des données.

Toutefois, il serait naïf de penser que les jeunes ne transgresseront pas les règles. Des bêtises, nous en avons tous fait. Aujourd'hui, c'est pareil. (Verbesselt, 2021) En effet, n'oublions pas que l'espace virtuel est devenu un lieu de socialisation à part entière et par conséquent, de transgression des limites, inhérente à l'apprentissage des normes sociales et à la quête identitaire. L'objectif ici est donc davantage d'outiller les jeunes afin de les **responsabiliser** face à leurs comportements, mais également à ceux de leurs pairs, et aux conséquences qui en découlent. Les lieux extrascolaires et périscolaires semblent notamment propices aux **interventions ludiques et participatives** pour amener les jeunes à réfléchir à ces enjeux. Mais il nous paraît également essentiel que le milieu scolaire et le secteur jeunesse, avec les Organisations de Jeunesse en fer de lance, coopèrent¹ et mettent en place des interventions éducatives concertées pertinentes autour de l'éducation aux médias. C'est notamment le travail mené par Action Médias Jeunes.

Posture bienveillante

Vouloir bannir l'utilisation des outils numériques est illusoire et serait peu efficace. Aussi, il est de notre responsabilité en tant qu'adulte accompagnateur, de **nous intéresser et nous informer** sur les codes et normes utilisées par les jeunes. Ne nous positionnons pas comme expert d'un domaine souvent mieux maîtrisé par les jeunes générations, au risque de perdre toute crédibilité, mais montrons-nous ouverts et faisons-nous confiance pour avancer avec eux.

La difficulté est de trouver une juste place entre un accompagnement bienveillant et la non-intrusion dans la vie privée du jeune. Pour ce faire, offrir un **lieu d'écoute et d'accueil**, hors milieu scolaire et familial, dans lequel il peut venir déposer son récit, ainsi que ses émotions, serait une piste à suivre. Un lieu dans lequel sa parole ne sera ni mise en doute, ni minimisée.

Le **dialogue** est donc notre première arme face à la violence. À l'instar d'un parent qui discute du film que son enfant a vu au cinéma, il est important d'échanger, sans a priori, à propos de l'expérience que les jeunes ont dans la sphère virtuelle, pour prévenir une situation. Il est certain que le jeune se confiera plus facilement à une personne de confiance. Toutefois, il pourrait être intéressant de prévoir dans chaque structure accueillant des jeunes, une **personne de référence** vers qui il pourra toujours se tourner en cas de problèmes de harcèlement et/ou de cyberharcèlement. (CSEM GT Médias En Réseaux, 2018)

Un cadre clair et sécurisant

Les « politiques » en matière de harcèlement/cyberharcèlement doivent être très claires dans toutes les structures que les jeunes fréquentent. Il est important de poser un **cadre**, avec des **limites** qu'ils peuvent identifier clairement. Nous invitons les accompagnateurs à prendre du temps pour construire ce cadre avec les jeunes, par les discussions et les échanges, sous la forme d'une charte de bienveillance, par exemple. Finalement, ce sont eux les premiers concernés et le cadre sera d'autant plus respecté s'il émerge des jeunes.

(Mieux) Vivre ensemble

Une **dynamique de groupe positive**, entre les jeunes mais aussi entre les adultes accompagnateurs, est un facteur clé dans la prévention des cas de harcèlement et/ou cyberharcèlement. Il est

Le secteur associatif en action !

Action Médias Jeunes ASBL a pour mission de susciter une attitude réflexive et critique des jeunes face aux médias via des ateliers d'éducation aux médias.

www.actionmediasjeunes.be

Média Animation ASBL a pour but le développement d'une citoyenneté responsable à travers l'éducation critique du citoyen face à une société de la communication médiatisée.

www.media-animation.be

Université de Paix ASBL a pour mission la création et le maintien d'un climat de paix, notamment par le dialogue et la médiation.

www.universitedepaix.org

donc essentiel d'agir sur le développement des **compétences émotionnelles² et relationnelles** afin d'éviter des comportements antisociaux et violents. (Delefosse, 2017) Cela passe par l'apprentissage des notions d'**empathie** et de **bienveillance**. En effet, nous en avons parlé, il s'agit d'apprendre aux jeunes à prendre de la distance face aux comportements et situations, que ce soit en tant que victime, harceleur ou témoin. Ils ne doivent pas oublier que derrière les écrans se trouvent de « vraies » personnes, avec des émotions bien réelles ! De plus, le développement de ces compétences renforce la **résilience**. C'est donc un levier d'action puissant pour se protéger et anticiper les situations stressantes. Et les OJ ont évidemment un rôle à jouer dans le développement de ces compétences !

Lorsque la prévention ne suffit pas...

Même s'il est tentant de choisir la solution répressive, c'est particulièrement inutile à moyen ou long terme, voire même contreproductif (même si certains cas nécessitent finalement d'y aboutir). On peut aisément imaginer qu'un jeune, dans ce cas de figure, n'oserait plus se confier. Ses raisons peuvent être nombreuses : peur de représailles, peur de décevoir, de ne pas avoir respecté les règles ou simplement peur de se voir confisquer téléphone, tablette ou ordinateur. Là encore les jeunes doivent devenir **les acteurs de la solution**, avec l'adulte comme accompagnateur. À l'image des moyens mis en œuvre pour aider les jeunes à devenir des CRACS³, le développement personnel de leurs aptitudes et responsabilités passera **PAR** eux. L'impact positif sur la situation de cyberharcèlement sera renforcé si la solution émerge et est validée par les jeunes eux-mêmes.

Les méthodes qui incluent tous les acteurs – victimes, harceleurs et témoins – ont prouvé leur efficacité. Ces méthodes de lutte contre le cyberharcèlement ont pour objectif de **conscientiser** les harceleurs et les témoins en leur offrant un lieu d'échange. Il s'agit des méthodes « **Pikas** », « **Kiva Koulu** » et « **No Blame** » (CJG, 2017). Ces trois méthodes reposent sur le même principe : ne pas sanctionner le harceleur et proposer un **dispositif d'intervention auquel tous les acteurs prennent part**. Pour l'un des dispositifs, il est question d'entretiens individuels avec chaque partie (Pika), pour les autres, le travail consiste à ouvrir des espaces de parole et/ou de médiation avec tous les acteurs en présence (No Blame – qui fait également intervenir des

personnes « neutres » – et Kiva Koulu – qui concerne tant la prévention que l'intervention en cas de cas avérés). Dans tous les cas, l'objectif est de « **casser** » **la dynamique de groupe devenue problématique** et de permettre à chaque personne impliquée de faire partie de la solution. Leur mise en place prend du temps mais ce temps doit être pris si nous voulons changer les choses... !

Pour conclure...

La période que nous vivons, marquée par une crise sanitaire sans précédent, a eu et aura encore probablement des répercussions en termes de cyberharcèlement. Hyper – voire « harchi » – connection, socialisation et quête identitaire via l'unique espace virtuel, opposition accrue du réel et du virtuel, isolement renforcé des acteurs, autant de conséquences de la crise qui ont impacté négativement le phénomène. La souffrance et la solitude ressentie par les victimes n'en n'est probablement qu'aggravée. **Même si nous n'avons pas encore le recul nécessaire pour comprendre et cerner tous les impacts de cette crise, n'attendons pas qu'il soit trop tard et écoutons les jeunes, discutons avec eux de leurs pratiques, dialoguons, et mettons ensemble en place des actions préventives, voire réparatrices ! Car le risque serait que toutes les violences, les injustices ou les frustrations vécues et ressenties se catalysent en interactions agressives, alors même qu'ils sont déjà nombreux en souffrance. Ainsi, l'enjeu fondamental de la lutte contre le cyberharcèlement ne serait-il donc pas de reconnecter les jeunes entre eux alors même qu'ils sont plus connectés que jamais ?**

Morgane MORTIER ■

Sources

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance* (3), pp. 421-439.

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias GT Médias En Réseaux (2018). *Carnet 1 : Comment prévenir le cyberharcèlement par l'éducation aux médias*. Collection Repères.

De Salle, C., Marhraoui, O., Wartel, N. (2017). *Le cyberharcèlement des enfants et des adolescents*. Extrait de : <https://www.cjg.be/les-etudes-du-cjg-le-cyberharcèlement-des-enfants-et-des-adolescents/>

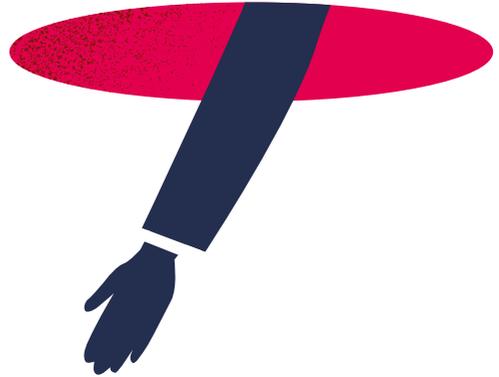
Delefosse, M.-S. (2017). Et si... on apprenait les émotions à l'école ? *Regards Décalés* (4). Bruxelles : CPCP.

Groupe de travail du Conseil académique en gestion de conflits et en éducation à la paix. (2017). *Le « cyber-harcèlement » : quels sont les impacts des médias en réseaux ?*. Namur : Université de Paix asbl. Extrait de : <http://www.universitedepaix.org/le-cyber-harcèlement>

Minotte, P. (2017). *Coopérer autour des écrans*. Collection Temps d'Arrêt (96). Bruxelles : Yapaka - Fédération Wallonie-Bruxelles.

Streel, M. (2019). Le cyberharcèlement. *Analyse* (378). Bruxelles : CPCP.

Interview de Maxime Verbesselt, chargé de projets à Action Médias Jeunes, réalisée le 29/04/2021.



Notes

1. Cfr Résonance. (2019). Créons des ponts OJ-École — Oui, et comment ?!. *Fréquence* (2), pp. 8-14.
2. Cfr Résonance. (2019). L'intelligence émotionnelle en contexte de formation, *Ancrage* (3).
3. Citoyens Responsables Actifs Critiques Solidaires. Cfr article : Résonance. (2017/1). Formons des CRACS, formons CRACS. *Fréquence* (3), pp. 47-53.

Outillons la motivation !

À l'heure d'écrire cet article, la motivation est un enjeu tout particulier... La crise sanitaire du Covid-19 l'a en effet sans nul doute mise à l'épreuve. Les échos individuels et collectifs du type « On n'aime pas ça, mais on n'a pas le choix ! » ou « Il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur... » ne reflètent d'ailleurs nullement une grande motivation. Car la motivation, ce n'est pas « faire avec » ; c'est au contraire un état de *flow* dans lequel on se sent l'envie et les compétences de faire ce que l'on fait. Un graal !

Après une approche théorique de la motivation, cet article proposera des actions et astuces accessibles et mobilisables par les formateurs et responsables d'équipe pour la stimuler. Comment se motiver soi-même et comment motiver les autres ?

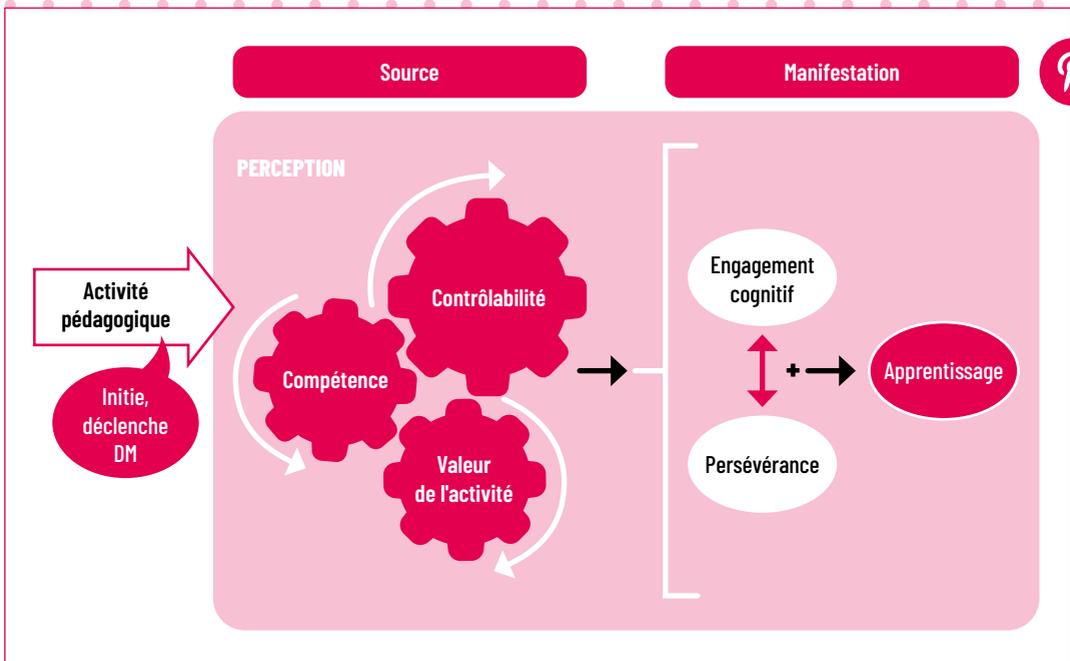
Les théories de la motivation : une histoire de sentiments...

Le **schéma de Rolland Viau** est intéressant pour aborder la motivation. Issu du milieu scolaire mais facilement transposable à d'autres contextes, ce schéma identifie des « **leviers** » de motivation, c'est-

à-dire les sources de ce qui engendre, ou au contraire freine, la motivation. Ces leviers, au nombre de 3, sont :

- Le **sentiment de compétence** désigne la sensation d'être capable d'effectuer une tâche, de la mener à son terme. Il implique une bonne estime de soi. Les expériences positives le renforcent.
- La **perception de la valeur de la tâche** est le sens qu'on lui attribue. Elle implique de comprendre l'utilité, l'importance de ce que l'on fait.
- Le **sentiment de contrôlabilité** renvoie à la sensation d'avoir de la maîtrise par rapport à une tâche, en disposant notamment de toutes les informations nécessaires à sa réalisation, d'en connaître les tenants et les aboutissants.

Dans ce modèle de dynamique motivationnelle, les mots choisis ne sont pas anodins. Pour chacun de ces



Source : <https://fr.slideshare.net/kenimoulayali/motivation-de-lve>

trois leviers, il s'agit de **sentiment** ou de **perception**. On ne parle pas de compétence réelle ou de valeur effective mais bien : du sentiment d'être compétent, de la perception du sens de la tâche – de la valeur qu'on lui attribue personnellement – et du sentiment de contrôlabilité, correspondant à l'impression de contrôler, et pas forcément au contrôle réel. Ces sentiments ou perceptions ne sont donc pas factuels mais subjectifs.

Notons que ces trois éléments sont **interdépendants**. Selon qu'ils sont plus ou moins forts, on se sent plus ou moins motivé. On peut même avancer l'idée que, si l'un des trois est nul, les deux autres le sont aussi, et la motivation s'en trouve compromise. Mais pas de panique ! Il est possible d'utiliser des outils et des techniques permettant d'actionner ces trois leviers et ainsi revaloriser ces sentiments ou perceptions. L'absence de motivation n'est donc pas une fatalité !

Autre bonne nouvelle, les théories de la motivation, les études réalisées et les modèles proposés depuis la moitié du XX^e siècle se rejoignent pour valider notre **capacité d'action** sur la motivation. Alors que Viau parle de sentiment de compétence, le psychologue américain Bandura parle de sentiment d'efficacité personnelle et insiste sur l'importance d'une bonne estime de soi. Pour lui, ce sentiment d'efficacité personnelle n'est ni statique, ni immuable, et ne doit d'ailleurs pas l'être ; il s'agit de ne pas le laisser à l'abandon, d'en faire simplement le constat et de le laisser en l'état. Il faut, au contraire, chercher sans cesse à le développer, en se plaçant dans une **logique de progression**. Personne ne peut courir les 20 km de Bruxelles sans s'être fixé auparavant de petits objectifs raisonnables ! C'est l'atteinte de ceux-ci qui crée un sentiment d'autosatisfaction augmentant progressivement l'estime de soi et les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle aux sources de la motivation.

... d'autodétermination...

De leur côté, Deci et Ryan insistent sur la notion d'**autodétermination**, c'est-à-dire le fait d'être à l'origine de son propre comportement, dans le **libre choix**. Plus on se sent libre dans ce que l'on fait et plus on se sent motivé. Ils distinguent deux formes de motivation : la motivation « intrinsèque » (je m'adonne à telle ou telle activité parce qu'elle répond à un plaisir fondamental pour moi) et la **motivation « extrinsèque »** (j'effectue une activité pour en retirer une récompense/une approbation ou éviter une punition). Bien qu'intéressante voire nécessaire (sous forme de « coup de pouce » ou de « renforcement »), cette motivation extérieure n'est toutefois pas indispensable et, surtout, pas suffisante. De plus, différentes expériences ont montré que trop de motivation extrinsèque tue la motivation intrinsèque. Attention donc, à la doser. *« Elle focalise sur la récompense – ou le risque de punition – et paralyse la pensée. Outre les rapports dominants-dominés que ce système peut induire, c'est un processus qui décentre la personne de son intériorité, la désengage vis-à-vis d'elle-même. »* (de Balincourt, N.D). Elle rentre alors dans une logique « du toujours plus », perdant ainsi son libre arbitre, quitte même, à en perdre ses valeurs.

Les résultats obtenus sont toujours bien meilleurs quand la **motivation intrinsèque** est au beau fixe. Plus celle-ci est grande, plus l'individu est autonome et surtout acteur de ce qu'il fait. Les mots clés à retenir sont valeur, plaisir et estime de soi. Dans un contexte de formation, un participant qui ressent véritablement du plaisir à être là, prend part de manière active aux apprentissages tout en leur donnant du sens. Il se place alors dans un cercle vertueux de motivation.

Ce modèle de Deci et Ryan rejoint la position plus récente d'Alain Lieury et Fabien Fenouillet (Lieury & Fenouillet, 1996). Tous deux donnent **autant de poids à la compétence perçue qu'à l'autodétermination**.

Dans leur modèle, ces deux paramètres sont fondamentaux et ils interagissent. Plus l'individu se sent compétent dans un domaine qu'il a choisi, plus il prend du plaisir et agit sous l'impulsion d'une motivation intrinsèque. À l'inverse, il se démotive dès qu'il se sent contraint ou incompetent. Entre les deux (perte de compétence ou augmentation des contraintes), il s'appuie sur une motivation extrinsèque.

... et de lien social !

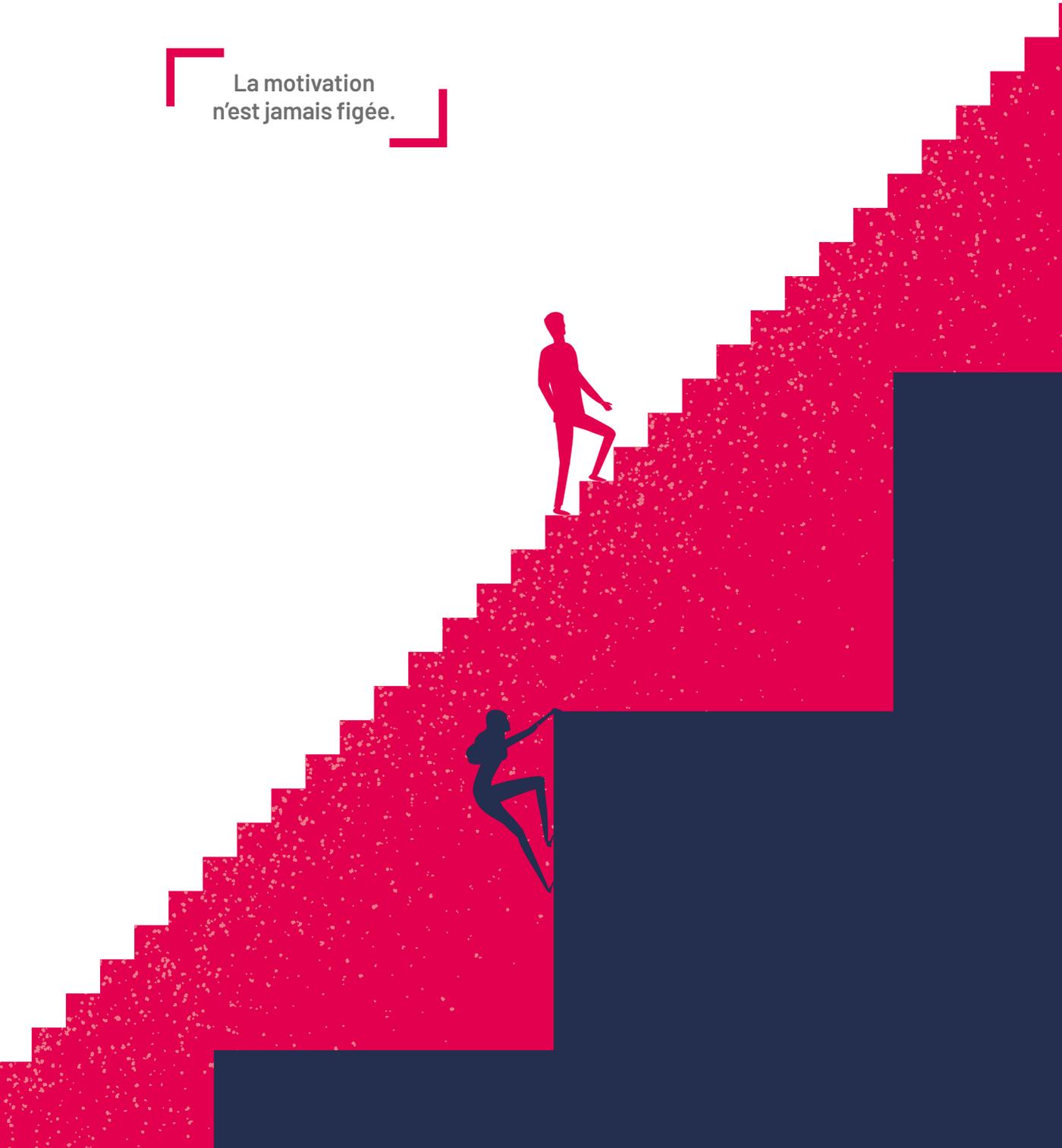
Enfin, attention à ne pas négliger le **facteur social**, considéré par Deci et Ryan comme ayant une influence considérable sur la motivation. Au sentiment de compétence et à l'autodétermination, il convient d'ajouter l'importance de se sentir appartenir à une communauté ou à un groupe social. C'est ce que l'on appelle la motivation autodéterminée. En formation, par exemple, il est essentiel de gérer la dynamique de groupe, d'en travailler la cohésion afin d'augmenter le sentiment d'appartenance de chacun. Car le collectif en coopération (et pas en compétition) favorise la réussite du plus grand nombre. En équipe, le sentiment d'appartenance invite également chacun à s'investir davantage. Et qui dit réussite et investissement, dit motivation !

Parmi les théories de la motivation, la **psychologie positive** est l'une des plus récentes. On y retrouve globalement les trois sources de motivation explicitées ci-dessus, présentées de façon simple sous la forme des **3 C** : Choix, Compétence, Connexion. La psychologie positive invite ainsi à s'octroyer la liberté de poser un Choix, à se mettre en situation d'utilisation de ses Compétences et à se Connecter socialement.

Le point de vue des neurosciences ?

Les **neurosciences¹ motivationnelles** permettent, grâce à l'analyse du fonctionnement du cerveau

La motivation
n'est jamais figée.





humain, d'en visualiser les différentes parties et de comprendre l'impact des connexions entre celles-ci sur la motivation. Notre cerveau est constitué de **quatre parties** :

- Le néocortex gauche, qui utilise les mots et la pensée, réfléchit par logique, traite l'information dans le détail ;
- Le néocortex droit, créatif et imaginaire, qui aime les schémas, les symboles et les projections dans l'avenir ;
- Le cerveau médian, siège des émotions et des ressentis, qui traite les informations émotionnelles ;
- Le cervelet, siège des actions, de la mise en mouvement, du kinesthésique, qui est connecté à nos 5 sens.

Quand ces quatre parties distinctes travaillent ensemble, on multiplie les chances de réussir ce que l'on entreprend. « **L'harmonisation** » (terme théorique qui est employé en neurosciences motivationnelles) des quatre cerveaux impacte directement, fortement et durablement la motivation ainsi que la réussite des objectifs fixés. C'est pourquoi il est important de stimuler et d'impliquer pleinement chaque partie du cerveau en vue d'atteindre un objectif. Grâce à l'utilisation de divers outils pratiques, ces parties

deviennent des alliées plutôt que des adversaires. Ce qui peut arriver car, lorsqu'une partie du cerveau n'est pas stimulée, celle-ci interprète que l'objectif visé n'est pas réalisable ou crédible et freine alors tout passage à l'action. Et lorsque « les cerveaux » font de la résistance, c'est la volonté qui se substitue à la motivation. Or la volonté a un coût et nous ne sommes pas tous égaux face à elle, en raison de nos caractères, nos ressorts intérieurs, nos expériences de vie, etc. Elle demande une vraie dépense d'énergie ! Celle-ci correspond davantage à une motivation extrinsèque qu'intrinsèque. En **formation**, pour préserver la motivation du participant, le formateur doit donc veiller à varier ses activités afin de stimuler chacune des parties du cerveau.

Des outils, oui, oui !

Au vu de ces notions théoriques, comment pouvons-nous tenter de faire naître ou de stimuler notre propre motivation et/ou celles d'autrui, en tant que formateur ou en tant que manager d'équipe ? Voici plusieurs **astuces et outils pratiques** qui devraient nous aider à actionner les différents leviers de la motivation et à favoriser l'harmonisation des quatre parties du cerveau.

Mettre fin au mythe de la procrastination

La plupart des gens pensent que, pour passer à l'action, il faut être motivé. Or, c'est l'inverse ! C'est l'action qui génère la motivation et qui la prolonge en un cercle vertueux. Il est donc important de déconstruire ce mythe... et de **passer à l'action**.

Passer par un brouillon

Cette option permet à la fois de se mettre en action, d'augmenter son sentiment de compétence et, par la même occasion, ses chances de passer véritablement à l'action. Cette logique peut se résumer en une seule phrase : « **Mieux vaut fait que parfait !** ».

Choisir la facilité

Réaliser des tâches/activités qui semblent faciles permet d'augmenter le sentiment de compétence. De **proche en proche**, en se fixant des objectifs de plus en plus hauts/élaborés, les actions paraissant a priori compliquées semblent de plus en plus accessibles. De cette manière, on étend sa zone de confort initiale et on répond positivement à son besoin de dépassement de soi.

Choisir de faire ce que l'on aime

Tant pour soi-même que pour la gestion d'une équipe, il est important de rendre possible le choix de s'engager autant que possible dans des **tâches que l'on préfère**, voire dans des tâches que l'on aime. Car, comme nous l'avons vu plus haut, plus on se sent libre dans ce que l'on fait et plus on se sent motivé.

Se fixer des objectifs malins

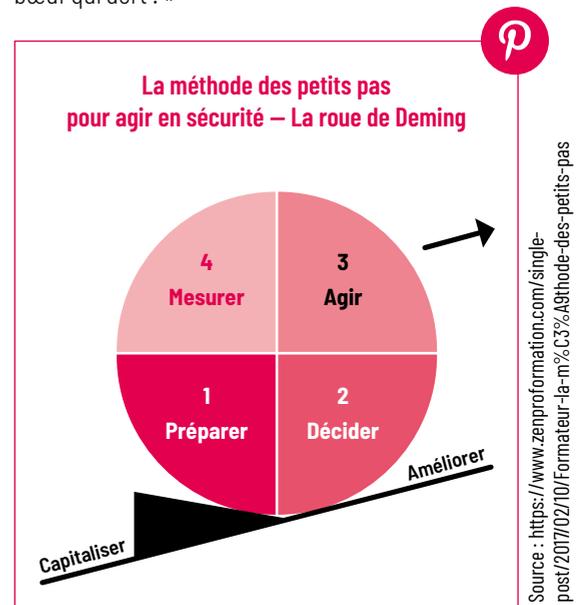
Prendre le temps de la réflexion avant de se fixer un objectif est essentiel à la motivation. Cela permet d'augmenter son sentiment de contrôlabilité en visualisant clairement le but à atteindre et la manière d'y parvenir. La **méthode SMART**, utilisée

pour définir un objectif pertinent (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporel), permet notamment d'augmenter ce sentiment de contrôlabilité (via le M de mesurable ou le T de temporalisé), ainsi que le sentiment de compétence (via le A d'atteignable et ambitieux à la fois).

Appliquer la méthode « des petits pas »

Diviser un objectif principal en de plus petits, plus faciles à réaliser, a pour intérêt d'induire une dynamique positive. Chaque pas franchi donne envie de réaliser le suivant. Cette méthode « des petits pas » diminue le stress face à l'ampleur d'une tâche plus importante et augmente le sentiment de contrôlabilité. Elle est également très appréciée de notre néocortex gauche (pensée, logique, détails).

« Une fourmi qui avance en fait toujours plus qu'un bœuf qui dort ! »



S'interroger sur le but de ses actions

Simple et logique en apparence, cette action n'en est pas moins essentielle. Elle permet de définir la valeur que l'on donne à la tâche et de se reconnecter au **sens**

des actions que l'on mène. Un manager d'équipe peut y être particulièrement attentif en utilisant les entretiens de fonctionnement ou d'évaluation comme lieux d'expression, de réintroduction de sens, de définition d'objectifs, par exemple. De plus, faire émerger les raisons pour lesquelles les personnes sont là, c'est avoir en tête le sens qu'elles mettent dans leur engagement et donc pouvoir en tenir compte, de façon individuelle ou collective. Dirigée par la pensée et mise en mots, cette interrogation sur le sens des actions menées répond aux besoins du néocortex gauche.

Se servir de son imagination pour visualiser

Anticiper la réussite d'une tâche et imaginer ses impacts renforce la motivation. La **visualisation**² est par conséquent un outil pratique et intéressant pour augmenter son sentiment de compétence face à une tâche. En effet, l'esprit faisant naître intentionnellement des images de la réalisation d'une tâche en déduit que cette tâche est à sa portée. S'il s'agit bien d'une illusion au départ, la personne se sent néanmoins réellement capable de réaliser son action. Cette fois, c'est le néocortex droit (imagination, schéma, symbole) qui est stimulé.

C O O C O O P

Lorsqu'on veut avoir la motivation nécessaire pour atteindre un objectif/passer à l'action, il est intéressant de se poser ces questions ouvertes : **comment, quoi, quand, combien, où, qui, pourquoi ?** Cadenasser ces questions et pouvoir y répondre permet de prendre confiance en augmentant son sentiment de contrôle sur la tâche. Un responsable d'équipe peut, par exemple, créer un document avec/ pour les membres de son équipe, définissant les éléments de réponse à l'ensemble de ces questions pour les rassurer et accroître leur sentiment de contrôlabilité et, ainsi, leur motivation.

Parler de sa démotivation

Cette astuce permet d'actionner le C de la **Connexion**, c'est-à-dire le lien social. Elle offre également la possibilité de trouver du soutien et d'éviter de se retrouver seul face à une tâche difficile à aborder.

Choisir de faire une activité physique

Cette décision offre l'opportunité d'actionner les 3 C : on peut Choisir son activité, en fonction de ses Compétences et en Connexion avec d'autres personnes. De plus, avoir une **pratique sportive** régulière permet de se sentir mieux dans sa peau, moins stressé, plus détendu. Et la mise en action de notre corps stimule notre cervelet (siège des actions).

S'offrir un environnement de travail agréable

Que ce soit à l'aide de musique, de bougies, de plantes ou de chouettes collègues, un **environnement de travail agréable** et inspirant touchera directement le cerveau médian, siège des émotions et du ressenti, favorisant notre ressenti positif et notre motivation.

En conclusion...

En période de confinement, un grand nombre de travailleurs ont senti se déliter leur sentiment d'appartenance à une équipe, et ce, pour diverses raisons : obligation du télétravail, omniprésence du virtuel... et leurs conséquences désastreuses sur les contacts sociaux formels et informels. En découle une motivation en berne, qu'il est parfois bien difficile de remobiliser.

Pourtant, comme nous avons pu le voir dans cet article, la motivation n'est jamais figée. Elle varie dans le temps, elle fluctue sans cesse au gré de nos propres sentiments, de nos émotions, de notre ressenti. Tout comme elle peut s'éteindre, la motivation peut donc renaître à tout moment !

Grâce aux apports théoriques, nous savons maintenant que la motivation, bien que largement subjective, peut être insufflée de manière très concrète. Pour cela, différents outils existent. Et si ces outils ne sont bien sûr pas infaillibles, ils peuvent néanmoins nous inspirer pour maintenir ou stimuler volontairement notre motivation, celle de nos collègues ainsi que celle de nos équipes, partenaires et animés. Essayons-les !

Coline GOURDIN ■

Sources

- N.C. (2020, Mars-avril-mai). Bonheur d'apprendre et d'enseigner. *Les grands dossiers des sciences humaines* (58).
- Bourgeois, E., Chapelle, G. (dir.). (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris : Presses universitaires de France.
- De Balincourt, L. (n.d.). *Comprendre ses leviers de motivation*.
Extrait de : <https://parcoursduloupblanc.com/quels-sont-les-leviers-de-motivation/>
- Galand, B., Bourgeois, E., (dir.). (2006). (Se) Motiver à apprendre. Paris : Presses universitaires de France.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (1996). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- Meirieu, Ph., (dir.). (2014). Le plaisir d'apprendre. Paris : Autrement.
- Site internet : <https://www.e-marketing.fr/Thematique/academie-1078/fiche-outils-10154/Le-modele-des-quatre-cerveaux-323963.htm#>
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance* (3, vol. 5). Extrait de : <http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf>



Notes

1. Pour en savoir plus sur les neurosciences, cfr Résonance. (2019). Comment apprend-on ? Le regard des neurosciences, *Ancrage* (3).
2. Pour découvrir une démarche complète de visualisation, cfr Delengaigne X. & Delengaigne M.-R. (2014). La boîte à outils du Mind Mapping. Dunod.



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 permanents, formateurs, volontaires... actifs 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 formateurs 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 amateurs et aux professionnels 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

RÉSONANCE ASBL

25 rue des Drapiers

1050 Ixelles

T 02 230 26 06

www.resonanceasbl.be

info@resonanceasbl.be