Laurent OTT

Entrées en Pédagogie sociale

(L'action éducative et sociale « hors les murs »)



© 2017- 2024

https://www.laurent-ott-formations.org/

Entrées en Pédagogie sociale

Table des matières

Table des matières 2
Introduction : la Pédagogie sociale et Helena Radlinska 4
Changer nos pratiques en temps de crises 5
Pourquoi sortir des institutions ? 6
On sort de l'École car il n'y a pas de choix 7
« Apprendre à lire IN-ÉVI-TA-BLE-MENT» 7
Perdre ses repères 9
La sortie de l'Institution est irréversible 10
Les différents motifs de sorties 10
Premier ensemble de motifs : les insuffisances institutionnelles 10
Second motif : la recherche d'une action plus globale 11
Troisième motif : l'exigence d'être auteur de sa propre activité 11
Une pédagogie pour devenir ingénieur de sa propre pratique 13
La Pédagogie Traditionnelle 13
La Pédagogie Nouvelle 15
La Pédagogie sociale chez Freinet 17
La Pédagogie sociale déborde les institutions 20
Helena Radlinska, une inconnue pour notre temps ? 20
Korczak et la Pédagogie constitutionnelle 21
Freire et la pédagogie des opprimés 23
Travail de rue et pédagogie sociale : quelques caractéristiques 25
Un travail en dehors des structures fermées et des locaux 25
Travailler à partir de la réalité 26
Réhabiliter le collectif 26
Peu d'intentions, beaucoup d'attention 28
Mettre en œuvre l'inconditionnalité de l'accueil 28

Travailler dans le long terme, à l'heure de la précarité 29
Oser la proximité sociale et relationnelle 29
Au sujet de cette proximité 30
De la distance à la présence 31
Travail éducatif « de rue », dans et hors l'école : logiques et perspectives actuelles 33
Géographie de la Pédagogie Sociale, en France, à ce jour 33
Des entrées différentes, et quelques pédagogues 34
Sortir de l'École avec la Pédagogie Freinet 34
Sortir de l'Éducation populaire et du socioculturel, avec la Pédagogie Freire 37
Sortir des prescriptions sociales, hygiéniques, par la Santé communautaire, avec J.Korczak 39
Sortir du périscolaire et des logiques dites d'harmonisation des temps de l'enfant, avec H. Radlinska 41
Sortir de l'Éducation spécialisée 43
Derrière la diversité des sorties des institutions, quelles perspectives communes ? 44
Documentation sommaire en lien avec le thème du travail hors institution 46
Textes et ouvrages 46
Quelques sites d'expériences de référence en termes de « travail éducatif et social hors les murs » 47

Introduction : la Pédagogie sociale et Helena Radlinska

Le nom de la grande pédagogue polonaise est peu connu en France ; fort peu d'articles lui sont consacrés et l'unique ouvrage disponible date à peine de quelques années (Radlinska, 2016).

Pour autant, on ne pourra pas présenter le champ de la Pédagogie sociale et l'ensemble des pratiques sociales qui s'en inspirent sans se référer à cette précurseure. En effet Helena Radlinska a défini le courant de la Pédagogie sociale, en dégageant, la pensée sur l'éducation et sur l'intervention sociale, des institutions (ibid.).

Définie par elle comme une entreprise de « socialisation de l'éducation », ou comme une démarche qui balaie toutes les cloisons institutionnelles pour « embrasser tous les aspects de la vie », la Pédagogie sociale, prônée par la pédagogue polonaise est dès lors littéralement une « pédagogie de la transformation sociale » (ibid.).

Celle qui estimait, que dans le domaine social, il convenait de « construire en détruisant et de détruire en construisant » (ibid.), constitue la meilleure référence pour une collection d'ouvrages qui se proposent de déconstruire/reconstruire l'intervention sociale, éducative et culturelle.

Aujourd'hui, la question de la Pédagogie sociale se développe en France, en particulier sous l'effet de nouvelles commandes sociales, face à l'échec des institutions en place et des pratiques classiques.

Comment aller au devant des publics éloignés des institutions ? Comment, non pas seulement, « faire avec » les bénéficiaires des actions publiques, mais « faire ensemble » ? Comment créer et entretenir des liens sociaux dans une société qui n'arrive justement plus à « faire société » ? Comment, plus simplement encore, redonner du sens aux actions sociales, éducatives et culturelles ?

La Pédagogie sociale apporte à chacune de ces questions des réponses originales, en lien avec l'inspiration et l'œuvre de ses pionniers : Janusz Korczak, Célestin Freinet, Paulo Freire et… Helena Radlinska.

Changer nos pratiques en temps de crises

Les institutions qu'elles soient sociales, sanitaires, éducatives et culturelles sont en crise. Et cela est sans retour.

La véritable question est donc : comment en sortir ?

Ce qui pousse, en effet, les acteurs éducatifs et sociaux à sortir des institutions, à rechercher des pratiques nouvelles et transformatrices, ce n'est pas, comme on le représente trop souvent, l'effet d'une volonté de choisir entre de multiples possibles. En matière d'évolution des pratiques sociales, ce n'est pas l'option ou l'opinion qui sont des éléments significatifs, contrairement à ce que l'on s'imagine ou se représente souvent.

Non, ce qui pousse les institutions à se remettre en cause, les équipes à se poser des questions, les acteurs sociaux à tenter de nouvelles pratiques, est d'un tout autre ordre ; c'est une prise de conscience sur les limites ou les effets de notre action, qui nous poussent à des changements conséquents.

Et ce qui amène justement les acteurs éducatifs et sociaux à « travailler hors les murs »,, à trouver de nouveaux moyens d'agir, à rechercher d'autres formes de travail et de coopération avec les publics et les usagers, c'est symétriquement la prise de conscience de l'inadaptation de l'évolution contemporaine des modes d'intervention actuels de la plupart des institutions éducatives, sociales ou culturelles.

On ne sort pas des institutions comme on opterait pour un type de pédagogie, ou un autre. La Pédagogie du travail « hors institution », que l'on nommera aussi « Pédagogie sociale », ne s'offre pas comme une option, ou comme un « supplément d'âme ». Elle n'est pas davantage une méthode plus efficace pour travailler en institution. Ou obtenir de meilleurs résultats.

Célestin Freinet, (Michel Barré, 1995) de retour après une blessure sur le front allemand, ne vivait pas comme un choix le fait de devoir enseigner autrement, après l'expérience de la guerre. Il a pourtant imaginé une Pédagogie pour sortir de l'École, en un mot pour la « déscolariser » (« École buissonnière »).

Janusz Korczak, confronté à la violence des orphelinats polonais n'a pas non plus vécu comme une simple option, le fait de devoir radicalement y modifier les règles du vivre ensemble et le statut des enfants. Il a imaginé une institution qui n'en était plus une, qui devenait une « République ».

Makarenko, muté dans sa « colonie Gorki » ne s'est senti lui aussi aucun choix ; ou bien il transformait radicalement le mode de fonctionnement de cet établissement pour jeunes « délinquants », ou bien il n'y survivrait pas. Et il a mis en œuvre une pédagogie de l'autogestion qui améliorait les conditions concrètes et immédiates de vie de ses bénéficiaires.

Helena Radlinska ne vivait pas comme un choix la définition d'un modèle social et éducatif pour la création de la Pologne comme État. Il était inenvisageable pour elle de reproduire dans un État et un modèle neuf, les modèles institutionnels des pays « envahisseurs ». « À quoi servirait-il, disait-elle, de créer la Pologne comme État neuf et indépendant si c'est pour y reproduire le même modèle dépassé d'École et d'Éducation que nous ont imposé les pays voisins ? »

Pourquoi sortir des institutions ?

Parce que ce sont des lieux où il est dit que rien de ce qui est vraiment important, n'y a sa place.

Un climat liberticide règne actuellement à l'école et oblige constamment les éducateurs à solliciter et renvoyer à des structures extérieures, des associations, des temps périphériques au temps de classe, ou aux parents eux-mêmes, la responsabilité de la véritable relation éducative, ou l'éducation tout court.

D'autre part, la diminution du temps scolaire, la centration sur les savoirs fondamentaux, le récent développement de la discrimination du traitement scolaire des enfants (stages de vacances, soutien ciblé, etc.) amènent les éducateurs à réaliser que ce sont aujourd'hui les temps périscolaires qui sont devenus les plus grandes sources d'inégalités et d'injustices ; les enfants les plus favorisés par leur milieu accèdent à des savoirs plus ludiques et plus ambitieux hors temps scolaire, pendant que les plus pauvres n'ont que le droit de rabâcher et de voir leur comportement de plus en plus surveillé et sanctionné. Le dualisme scolaire devient aujourd'hui un véritable dualisme social, au risque de se transformer progressivement en une sorte « d'apartheid éducatif ».

Parce que c'est « dehors » que devient possible tout ce qui, dans les murs, est de plus en plus impossible.

Enfin, en dehors même des éducateurs, d'autres intervenants sociaux ressentent la nécessité de travailler autrement, de s'ouvrir vers tous les publics et de sortir eux aussi des structures qui les enferment de plus en plus ; il en est ainsi d'artistes, mais également d'éducateurs de l'enfance ou des animateurs socioculturels.

De plus en plus nombreux, sont ainsi les professionnels qui manifestent aujourd'hui le besoin de travailler « hors institution », « hors cadre », d'intervenir dans la rue.
Car c'est bien de cela dont il s'agit : de travailler dans la rue, dans la Cité, de se réapproprier en quelque sorte l'espace public comme espace social et de vie.

L'entreprise est nécessaire mais mérite d'être comprise dans sa véritable ambition ; la rue n'est pas un cadre, ni même une réalité univoque. Elle est l'affirmation d'une option politique et pédagogique majeure.

On sort de l'École car il n'y a pas de choix

Jeune instituteur, en secteur difficile ou prioritaire, j'ai pour ma part fait évoluer ma pratique de classe, progressivement, pour la rendre plus conforme aux besoins sociaux et globaux des enfants et familles que je rencontrais, bien avant de découvrir que ce que je réinventais pour moi-même et sans le savoir, était… la Pédagogie Freinet.

Il n'y avait là aucun hasard, aucune coïncidence. À y réfléchir, cette évolution était même inéluctable : je ne pouvais pas (même si je l'avais cru) reprendre pour moi-même les pratiques de la « pédagogie traditionnelle », dont j'avais pour ma part déjà souffert étant enfant.

De même, je ne pouvais, en étant attentif aux éléments de la réalité sociale, familiale et personnelle de ces enfants, qu'aller vers les principes de modalités socioéducatives qui les respecteraient et tenteraient de répondre à leurs besoins.

On entre en action éducative et sociale « hors les murs », car on ne peut pas faire autrement.

À partir du moment où on se sent responsable de sa pratique professionnelle, que l'on se sent convoqué et dans la nécessité de penser sa propre activité, et de la transformer sans cesse, on ne peut pas errer au hasard. On finira immanquablement par retrouver et réinventer des postulats, des principes qui caractérisent précisément cette pédagogie "hors les murs", cette « Pédagogie sociale », qu'il s'agira de définir et illustrer tout au long de cet ouvrage.

« Apprendre à lire IN-ÉVI-TA-BLE-MENT»

Dans leur court métrage, « En rachâchant », de 1982, Danièle Huillet et Jean-Marie Straub mettent en scène le texte d'un conte écrit par Marguerite Duras *Ah ! Ernesto*.

L'histoire met en scène un enfant qui inquiète ses parents en affirmant qu'il ne veut plus retourner à l'école car « on y apprend des choses qu'il ne sait pas ».

Les parents, inquiets viennent rencontrer l'enseignant, et tous interrogent l'enfant, le prenant à partie ; comment fera-t-il pour progresser ? Comment leur enfant deviendra-t-il (comme on dirait aujourd'hui) compétent ?

Dans cette situation déplaisante, l'enfant bougonne, jusqu'à un moment où, n'y tenant plus, il tente à son tour de répondre à la reprise de cette question par l'enseignant : « Et comment va t-il faire pour apprendre à lire ? »

Il y apporte alors une réponse définitive qui constitue la clef du texte, comme du film. Il martèle en effet :

« J'appendrai à lire IN-ÉVI-TA-BLEMENT ».

Elle est tout entière là, la révolution du choix de travailler en dehors des institutions sociales et éducatives ; elle se tient dans cet « IN-ÉVI-TA-BLE-MENT ».

Et si toute l'énergie déployée par les enseignants, les éducateurs, les rééducateurs, toute leur centration sur des objectifs impératifs et sans cesse réaffirmés, n'était que du vent ? Et si cette énergie ne servait à rien ? Si les objectifs tellement recherchés qui autorisent tant de violences et tant de souffrances, n'étaient au fond que des objectifs « inévitables» ?

Tout ça pour ça ? Tout ça pour rien.

Imaginons un peu que l'on prenne conscience un jour du fait très probable que tous les enfants apprennent à lire entre six et neuf ans, comme ils ont appris à marcher autour de l'âge d'un an ? Alors on sera en droit de se demander à quoi auront servi toutes les procédures d'apprentissage, obligatoires et mécaniques, imposées à chacun et dont quelques-uns ne se remettent jamais.

Alors on pourrait se demander également si les problèmes de décrochage scolaire, d'illettrisme, de mal-logement, de chômage, de protection de l'enfance, d'inclusion du handicap, ne viendraient pas occulter des solutions « IN-ÉVI-TABLES » et ne constitueraient pas tout un ensemble de « faux problèmes ».

Face à de telles remises en cause, l'acteur social ne peut et ne doit ressentir que du vertige. La crise qui précède et accompagne la sortie des institutions est tellement forte que même les grands pédagogues sociaux ont prévu et recommandé une sortie par étapes et par paliers, comme pour la plongée en eau profonde.

Le travail hors les murs, recommandé par les Pédagogues sociaux, ne remet pas en cause seulement quelques procédures, ou des méthodes. Elle pose la question cachée, celle que l'on n'attend pas : et si l'institution dans laquelle nous nous épuisons, faisait intégralement partie des problèmes contre lesquels nous buttons ?

Et si, sortir des problèmes nous amenait d'une manière ou d'une autre à sortir des institutions qui se donnent comme objectifs de les éradiquer ?

Cela fait longtemps que nous avons des moyens à la fois empiriques et scientifiques de comprendre que nombres de problèmes sociaux sont, soit générés, soit amplifiés par les institutions censées y porter remède.

L**'échec scolaire est-il autre chose que la maladie nosocomiale de l'École ?** Et dans ce cas, est-ce en renforçant l'action de l'école, ou en démultipliant son action par des actions supplémentaires, de même nature, à l'extérieur, que l'on y répondra ?

Nous savons que les institutions amplifient fréquemment les fractures sociales qu'elles sont censées prendre en compte. Les inégalités sociales et scolaires sont souvent non seulement reproduites mais amplifiées par l'école, comme c'est le cas en France.

De même, les politiques de protection de l'enfance semblent le plus souvent impuissantes à inverser des parcours de violence, d'exclusion, ou de marginalisation.

Les institutions de protection sociale ne semblent plus du tout être en mesure de faire obstacle ou barrage à la précarisation croissante de leurs publics. Au mieux, elles accompagnent, réduisent ou amenuisent, à la marge, certains des effets les plus gênants des processus en cause.

Elles ne semblent plus susceptibles de pouvoir prétendre porter remède, mais le plus inquiétant d'ailleurs est qu'elles affirment, à présent, également y renoncer dans leurs objectifs.

Perdre ses repères

L'entrée en Pédagogie sociale ressemble donc au voyage d'Alice au Pays des merveilles, qui commence par une chute interminable durant laquelle Alice se pose toute une série de questions.

De même, l'entrée en Pédagogie Sociale a des allures de chute et de perte de repères.

Petit à petit l'acteur social s'enhardit à se débarrasser de pratiques, de procédures, de règlementations qui s'accumulent au-dessus de lui.

Il commence progressivement par se libérer lui-même, et son public par la même occasion, de certaines contraintes ; et il découvre que ce qui en découle n'amène aucune catastrophe attendue ou redoutée. Bien au contraire, la relation éducative s'en retrouve comme fluidifiée, plus naturelle, plus évidente, efficace aussi.

C'est ainsi que de nombreux enseignants ont découvert et découvrent encore qu'ils peuvent s'arrêter de donner des devoirs ou des punitions, et qu'ils ne perdaient rien de leur autorité à cette occasion.

Des travailleurs sociaux découvrent qu'en effaçant la distance recommandée ou qu'on leur impose vis-à-vis de leurs « usagers », en se rapprochant d'eux, en tissant des relations plus authentiques, rien de ce qu'on leur avait pourtant fait craindre ne se produit.

Ils ne se font nullement dévorer, déborder ou maltraiter. Leurs « bénéficiaires » ne perdent pas leurs repères, ne se perdent pas eux-mêmes, mais au contraire semblent au travers de cette relation rebâtir une nouvelle estime d'eux-mêmes.

Dans tous les cas, la découverte du travail éducatif « hors institution », passe par une forme de **désencombrement de l'esprit des acteurs éducatifs** ou sociaux impliqués.

Ceux-ci remettent progressivement en cause l'ensemble des savoirs professionnels qui s'avéraient bien plus idéologiques qu'authentiques. Travailler « hors les murs » , en effet, consiste à prendre comme boussole de son action, sa propre expérience et de mettre en cause, l'ensemble des savoirs ou pseudo-savoirs « superfétatoires » qui ont pu être inculqués ou colportés par les pairs, ou par la formation initiale.

La sortie de l'Institution est irréversible

Une caractéristique de cette évolution est son irréversibilité. Nous connaissons beaucoup d'acteurs éducatifs qui restent fidèles à une vision traditionnelle de leurs pratiques et de leurs métiers. Mais ceux qui ont fait l'expérience d'alléger et de débarrasser leurs pratiques, ne reviennent pas en arrière.

C'est une caractéristique essentielle du travail éducatif et social « hors institution » ; sa progression est irréversible.

Sur un plan psychologique, la sortie des institutions, le travail « hors les murs », comme l'entrée en Pédagogie sociale, sont concomitants avec un reflux progressif des peurs personnelles ou professionnelles. Cette concomitance caractérise à la fois une cause et une conséquence.

En effet, l'abandon progressif des décorums professionnels suppose de vaincre les peurs qui en soutenaient l'usage. De même, par la suite, l'expérience professionnelle de situations plus satisfaisantes qui en découlera, contribuera à l'abandon d'autres peurs, encore. C'est un cercle vertueux.

Les différents motifs de sorties

Concrètement, les motivations pour sortir des institutions, pour inscrire ses pratiques personnelles ou professionnelles dans le champ de la Pédagogie sociale, peuvent être variées.

On peut en effet opter pour le « travail en milieu naturel » en constatant des difficultés d'ordres très divers.

Premier ensemble de motifs : les insuffisances institutionnelles

Un grand motif pour opter pour le « travail hors les murs », peut provenir d'un déficit de sens dans l'action de l'institution dans laquelle on travaille ; que celle-ci ressorte de l'éducation spécialisée, de la protection de l'enfance, du champ de l'insertion, de l'éducation populaire, ou de l'enseignement.

Dans tous les cas, « l'acteur sensible » peut être frappé par le manque de sens dans le fonctionnement de l'institution dans laquelle il s'emploie. Dans telle structure on met dehors les individus ou les publics qui auraient besoin de plus d'attention ; dans telle autre, on met à la rue au bout d'une date butoir des personnes ou des familles pour faire de la place à d'autres, alors que cette rupture engendrera de nouveaux désordres et difficultés en plus des souffrances infligées.

Enfin, dans d'autres dispositifs, ce même acteur social peut être choqué des effets des procédures de sélection des bénéficiaires ou usagers, de l'exigence de progrès immédiats pour des personnes avec lesquelles on n'a pas encore eu le temps de travailler, etc..

Constater toutes ces insuffisances ne peut que pousser l'acteur éducatif et social à rechercher un sens plus authentique, pour son action. Bien entendu il cherchera à faire évoluer les pratiques, les critères et interrogera dans ce sens son institution. Mais il y a fort à parier que, par nécessité ou pragmatisme, ce même acteur prendra conscience que c'est dans sa propre pratique qu'il pourra le plus efficacement amener quelques changements, et que celle-ci s'épanouira davantage « en dehors du cadre ».

Second motif : la recherche d'une action plus globale

D'autres acteurs vont buter sur l'aspect fragmentaire de leurs missions. Ils se rendent compte que de nombreuses dimensions interviennent dans les problématiques des personnes avec lesquelles ils travaillent.

Bien souvent, les institutions et les structures limitent leurs actions et leurs objectifs à une seule de ces dimensions au détriment de toutes les autres.

Ainsi l'enseignant est-il constamment encouragé à ne prendre en compte que les difficultés d'apprentissage.

Pourtant il se rend bien compte que les dimensions sociales, économiques et culturelles influent aussi sur les situations d'apprentissage en elles-mêmes.
Cependant, il se sent de ce point de vue non outillé, non formé et mal soutenu.

Il ne revient qu'à lui dès lors d'inventer de nouveaux modes de travail plus globaux dont il n'a pas le modèle. Il faudra avancer bien entendu en tâtonnant.

Il est certain qu'il faudra que son intervention « déborde du cadre » ; qu'elle intègre aussi l'environnement naturel des publics concernés, et que pour une part, au moins, elle se déploie aussi « hors les murs ».

Troisième motif : l'exigence d'être auteur de sa propre activité

La lutte contre de ce que B. Stiegler dénomme la « prolétarisation » de notre propre travail, constitue également une troisième et dernière porte de sortie des structures classiques.

Face à la complexification des problématiques éducatives et sociales qui caractérisent de nombreux groupes et publics, l'action des acteurs sociaux et éducatifs tend à **se prolétariser**. Les professionnels sont de plus en plus **infantilisés**. Ils sont limités dans leur champ d'action par une accumulation sans fin de freins et règlementations.

Ils sont poussés explicitement et constamment à adopter des positions défensives, à renoncer à prendre des initiatives, à s'éloigner du contact personnel et fuir l'empathie.

Comme pour les aider à ce repli sur eux-mêmes, ils sont invités à adopter des procédures de plus en plus routinières ; on les soumet à des dispositifs d'évaluation qui ponctionnent de plus en plus de leur temps, au détriment de l'action éducative et sociale directe.

On réduit leur travail et leur marge d'initiatives par tout un ensemble « de process », de méthodes, de schémas ; on ne les laisse plus définir, inventer ou promouvoir leurs propres outils. Ceux-ci sont standardisés et imposés depuis le haut.

Enfin et pour finir, les professionnels en question sont littéralement mis au service de programmes dont ils doivent assurer l'application. Ce ne sont plus des outils qui seraient à leur service, c'est eux-mêmes, dorénavant, qui sont au service de l'outil.

Une telle situation ne peut que provoquer de la souffrance professionnelle à laquelle chacun peut répondre différemment. Tandis que certains pourront s'y adapter en développant des habitudes de travail chroniques et répétitives, d'autres s'évertueront au contraire à défendre et promouvoir leur propre capacité à créer leur activité.

Ceux qui ne supportent pas de devenir les agents déqualifiés de leurs propres pratiques, n'ont d'autre choix que de produire par eux-mêmes leurs propres outils, leurs propres pratiques et d'en devenir dès lors les garants et responsables.

La Pédagogie du « travail hors les murs », est justement une pédagogie qui s'adresse à des « auteurs ». Elle suppose des sujets engagés, autonomes et conscients, capables de produire par eux-mêmes et de faire évoluer leurs propres pratiques. De plus, cette ambition s'adresse à la fois aux acteurs sociaux et éducatifs comme à ceux qui constituent leurs bénéficiaires.

Elle est par nature une pédagogie qui lutte contre la prolétarisation et la précarisation des fonctions sociales, éducatives et culturelles.

Une pédagogie pour devenir ingénieur de sa propre pratique

Ce sont les pédagogues sociaux qui ont été les premiers à promouvoir la sortie des pratiques et institutions traditionnelles. Nous nommons, pédagogues sociaux, les pédagogues suivants : Célestin Freinet pour la France, Helena Radlinska et Janusz Korczak pour la Pologne et Paulo Freire pour le Brésil. Tous sont du XXème siècle ; ils ne se sont pas connus entre eux mais ont largement, pour certains, été contemporains.

Bien entendu, définir un tel mouvement par les pédagogues, ce n'est pas suffisant. Pourquoi en effet définir ainsi des pédagogues qui ne se revendiquaient pas forcément d'un même mouvement ?

Il convient bien davantage de décrire et définir ce qu'il y a de commun dans la Pédagogie de ces différents auteurs, de ce qui constitue leur importante et leur radicale différence, vers la sortie des institutions, pour prendre le Monde extérieur comme cadre.

Mais, d'abord, il nous faut définir ce que c'est que la Pédagogie.

Par pédagogie, il faut entendre ici une pratique éducative réfléchie et théorisée vis-à-vis de l'enfance, développée par les acteurs ou les promoteurs des actions.

Elle peut se définir comme *« l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne (...) Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie) »* (Houssaye, 2009).

Daniel Cueff dans *L'enfant dans la rue* (Cueff, 2006) définit trois niveaux dans la Pédagogie : la Pédagogie Traditionnelle, la Pédagogie Nouvelle (aussi appelée Éducation Nouvelle) et la Pédagogie Sociale.

La Pédagogie Traditionnelle

La Pédagogie traditionnelle, tout le monde la connait. C'est celle qui est employée dans les écoles depuis toujours à plus de 80 % des cas. C'est celle que nous avons connue le plus souvent, comme enfant, mais que nous connaissons encore comme adulte à chaque fois que nous avons des formations avec un enseignant, ou un professeur qui nous parle ou qui nous donne son cours.

C'est celle où on est « face à face » avec cet enseignant ou ce formateur.
Son idée générale est très simple ; il y a quelqu'un qui est censé savoir quelque chose et qui est reconnu pour cela qui expose son savoir et les élèves qui sont en face sont censés l'acquérir. Il y a quelqu'un qui enseigne et en symétrie quelqu'un qui apprend.

Ce modèle est tellement évident, tellement ancien que tout le monde le comprend, le valide et (on pourrait même dire) le répète.

C’est ce que nous faisons tous, spontanément, dans notre vie courante à chaque fois que nous voulons apprendre quelque chose à quelqu’un ; à chaque fois que nous disons « je t’explique » ou « je te montre ».

La domination de la pédagogie traditionnelle est également forte car elle peut se représenter en images simples. Nous n’avons qu’à imaginer un savoir qui se déverse du haut vers le bas. C’est le modèle du remplissage.

Ce modèle est très fortement idéologique car d’une part il assigne des places très différentes entre celui qui sait et qui enseigne et celui qui est censé ne pas savoir et apprendre. L’un est au-dessus de l’autre : c’est le modèle vertical.

L’apprenti ou la personne « éduquée » est supposée ignorante, c’est le modèle de l’élève « vide ».

Rien qu’à énoncer de telles caractéristiques, nous voyons tout de suite les limites et les aspects inacceptables de la pédagogie traditionnelle. Comment expliquer alors qu’elle soit toujours aussi vivace ? Pire, nous pourrions même dire qu’elle acquiert sans arrêt une nouvelle jeunesse.

En effet, les progrès informatiques et technologiques, loin d’avoir mis à l’écart les pratiques de la Pédagogie Traditionnelle, leur ont donné une nouvelle jeunesse. On peut trouver aujourd’hui toutes sortes de méthodes sur Internet pour apprendre ou s’apprendre de manière parfaitement traditionnelle et descendante un peu de tout sur n’importe quoi.

Dans les salles de classe des écoles, des TBI (tableaux blancs interactifs) remplacent les tableaux noirs ; mais la disposition reste la même : les élèves, alignés ne travaillent pas entre eux mais regardent tous et au même moment, la même chose dans la même direction.

Et si nous évoquons à présent l’emprise de tout ce qui est diaporama » ou des logiciels comme « Powerpoint », pour la formation des adultes. Ils sont omniprésents et constituent parfois un vecteur unique d’apprentissage.

En résumé, on peut dire que pour la Pédagogie Traditionnelle, la personne éduquée est simple « agent ». Il est le simple objet des actions que l’on porte sur lui. Et, répétons-le, il est supposé passif et inactif ; c’est même pour cela qu’un cadre particulier est dressé autour de lui afin de le soustraire à toutes influences, préoccupations ou interactions concurrentes.

La Pédagogie Nouvelle

Si nous avions ainsi tendance à croire, à tort, que la Pédagogie Traditionnelle serait en voie de disparition, c'est à cause de deux phénomènes.

Le premier s'apparente à une rumeur constamment renouvelée de la fin des modalités d'apprentissage traditionnelles dans les écoles publiques. On se dit et répète depuis plus de cinquante ans, que les écoles ne laisseraient ainsi plus de place à l'enseignement « frontal » ou « magistral » alors que celui-ci n' a eu de cesse d'occuper la majeure partie des emplois du temps et ce , continûment.

La seconde explication vient de l'existence des pédagogies nouvelles, dont les principes ont été définis au XVIIIème siècle et qui, par leurs postulats même, s'opposent à la logique de la Pédagogie Traditionnelle.

C'est un philosophe de langue française, Jean-Jacques Rousseau, que nous pouvons considérer comme le père ou le créateur de la Pédagogie Nouvelle. C'est une place et une responsabilité très importante que nous lui conférons ici car la pédagogie nouvelle est caractérisée par de nombreux auteurs, de nombreuses méthodes qui se sont succédé dans de nombreux pays tout au long du XIXème et du XXème siècle.

Comme c'est en général le cas, en tant que philosophe, Jean-Jacques Rousseau n'a pas déployé lui-même de pédagogie particulière ou à son nom. Il a seulement rendu possible la pensée d'autres modes d'éducation, d'autres formes pédagogiques.

C'est en effet, lui, le premier, qui dans son ouvrage éducatif « l'Émile », a illustré et exposé une approche radicalement différente de l'éducation.

Rousseau est très sensible, comme philosophe et comme penseur, à tout ce qui corrompt l'être humain dans l'enfance et ce qu'il suppose être sa pureté ou sa bonté originelle.

Il déploie donc son énergie à imaginer des situations où l'enfant peut librement laisser cours à sa personnalité et à son activité.

Il imagine une éducation qui se baserait non pas sur l'enseignement du maître, mais sur l'activité de l'élève.

Il bannit cette notion de « face à face » et d'affrontement qui marque tellement la pédagogie traditionnelle au point qu'on la dénomme aussi parfois « pédagogie frontale ».

À sa place, il promeut un autre mode de présence et d'action pour l'adulte, le maître ou l'éducateur ; celui-ci sera « un accompagnateur » de l'enfant ; au lieu d'être face à lui, il sera « avec lui » et évoluera en sa compagnie en fonction de son activité à la fois physique et intellectuelle.

On voit comment la pensée de Rousseau révolutionne complètement la pensée de l'éducation ; l'élève semble presque au même niveau que le maître puisque tous deux cheminent ensemble. Il n'est plus enfermé, plus contenu, mais au contraire il est invité à être actif, à être littéralement « acteur de ses apprentissages ».

Ce qui a motivé Rousseau pour promouvoir une transformation aussi radicale des choses, ce n'est pas seulement l'idéalisation de l'enfant, mais aussi d'autres préoccupations bien plus concrètes.

Rousseau est convaincu que le principal tort de la pédagogie traditionnelle est son inefficacité. Il observe avec justesse que lorsque l'enfant est « face » à son maître, tout naturellement il cherche à se distraire, à se libérer et à s'enfuir.

Rousseau ne rejette pas la pédagogie traditionnelle parce qu'elle serait violente ou injuste (ce qu'elle est), mais parce qu'elle est surtout inefficace et qu'elle incite les enfants à la résistance.

Or Rousseau considère qu'il est très important d'opposer à l'enfant des forces qui le soumettent. Il estime que ces forces ne peuvent pas seulement venir de la volonté d'un maître ou d'un éducateur. Il recherche une autre source d'autorité. Pour lui, cette source d'autorité est dans la nature, ou plutôt la Nature elle-même.

Rousseau estime que si l'enfant, dans son activité, se heurte à des éléments naturels et non humains, s'ils s'imposent à lui comme des phénomènes sur lesquels il n'a aucune prise, il se soumettra.

C'est tout à fait ce que recherche Rousseau ; il lui reste donc à imaginer des formes d'éducation dans laquelle c'est l'environnement lui-même qui tiendra le rôle de l'éducateur.

Dans un dispositif de ce type, c'est l'obligation pour l'enfant (ou l'apprenant) de s'adapter à un environnement spécifique et contraignant qui produit les progrès en apprentissage et en éducation.

Cette intuition de Rousseau est majeure et marque tout le courant de l'Éducation Nouvelle, mais aussi de l'Éducation Spécialisée et de l'Éducation Populaire.

Après lui, les éducateurs et pédagogues qui s'inscriront dans sa pensée n'auront de cesse de rechercher ou construire des « environnements favorables » pour les apprentissages et l'éducation.

On crée des écoles dans la nature, des établissements pour tel âge ou tel groupe, que l'on placera loin des villes, dans des institutions fermées. À l'intérieur, on créera un petit univers adapté, spécial, spécialisé destiné à amener les pensionnaires à s'adapter et à évoluer.

De nombreux pédagogues après Rousseau iront dans ce sens :

- Pestalozzi construira dans les montagnes suisses un refuge heureux et protégé pour des enfants misérables ; Decroly, proposera de mettre en œuvre une pédagogie qui suit les saisons de la nature et qui part de l'enfant, en suivant et dégageant ses centres d'intérêt. Steiner recommandera des écoles dans un environnement très protégé, mais « naturel » et coupé du monde.

- Maria Montessori, imaginera des établissements dotés d'outils spécialisés et adaptés, dans lesquels les enfants, certes autonomes (à l'intérieur du cadre, tout du moins) progresseront par leur propre activité, mais en s'appuyant sur un environnement très spécifique et contrôlé.

Pour conclure, on peut reconnaître à Jean-Jacques Rousseau la révolution éducative qu'il a inspirée. En effet, à partir de l'impulsion de JJ. Rousseau, on peut imaginer l'enfant comme « actif ». Il échappe à l'enfermement et à la passivité pour déployer à la place sa propre activité. Il est « un acteur ».

Toutefois, cette liberté est également très contrôlée ; elle se déploie dans la réalité dans un environnement pensé et maîtrisé par l'adulte, l'éducateur. Seul ce dernier en a réellement la conscience et la maîtrise.

Pour résumer et en poursuivant une image cinématographique, on pourrait dire que dans la pédagogie nouvelle, l'enfant est un acteur, mais qu'il n'écrit ni le scenario, ni les dialogues et qu'il ne choisit pas non plus la mise en scène ou les décors.

La Pédagogie sociale chez Freinet

Célestin Freinet en France sera le premier pédagogue à aller au delà de cette limite de l'Éducation Nouvelle et à mettre en cause cette limitation de l'enfant à la place de l'acteur.

Freinet, en tant que pédagogue, ne recherche pas seulement une pédagogie mieux en harmonie avec les besoins des enfants et le développement de leurs possibilités, mais une pédagogie d'action, de transformations personnelles et sociales. Il ne s'agit pas de trouver la pédagogie la plus performante, ni même la plus adaptée (qui produirait de « la réussite scolaire ») ; mais il faut, au contraire, créer les conditions d'une réappropriation de la pédagogie elle-même par ceux qui en sont les auteurs : enfants, enseignants et parents. Cette ambition dépasse l'école et, de fait, la pédagogie Freinet est une pédagogie qui déborde l'enfant, la classe et l'école elle-même, en débouchant sur la correspondance, la sortie, l'initiative sociale, etc.

Freinet s'est détaché du mouvement de l'Éducation nouvelle qu'il avait contribué à construire pour créer un autre mouvement : l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), qui existe encore à ce jour.

Célestin Freinet a été marqué et blessé durant la première guerre mondiale. Il a été particulièrement choqué par le manque d'esprit critique de la part des jeunes soldats, capables d'aller se faire massacrer sur ordre.

Il critique toute forme d'éducation qui aurait pour effet de détruire ou de neutraliser la capacité de penser par soi-même, l'esprit critique ou la créativité des personnes.

Il imagine d'autres modalités éducatives, dans lesquelles, les personnes éduquées, les apprenants, ne seraient pas seulement acteurs de leurs apprentissages mais littéralement des auteurs.

Cette pédagogie d'auteurs, *d'autorité*, il la décline dans tous les domaines de la vie.

Freinet met en œuvre des pratiques et crée des outils pour permettre aux enfants dans les écoles de devenir auteurs de leurs textes, de leurs chansons, de leurs œuvres artistiques et sociales. Il donne de l'initiative aux individus et aux groupes. Il encourage leur autonomie et leur autodétermination.

Il prend ses distances avec le concept d'étude ou d'observation, si présent dans l'école traditionnelle ou même dans la pédagogie nouvelle. Pour lui, rien ne vaut plus que la pratique directe de la capacité ou du pouvoir qu'on cherche à développer.

Vous voulez apprendre à lire ? Alors fréquentez des lecteurs et des livres, mais ne perdez pas votre temps à ânonner des syllabes qui n'ont aucun sens.
Vous voulez apprendre à écrire vos propres textes ? Alors commencez dès aujourd'hui votre journal, ou votre cahier d'écrivain.

Pour Freinet, le savoir est toujours un pouvoir qu'il faut prendre, dont il faut se saisir, à la fois individuellement et collectivement. Et il n'y a qu'une seule manière, le travail libre, la pratique libre.

La Pédagogie de Freinet est une pédagogie qui intègre des éléments politiques, mais qui prend également en compte toutes les autres dimensions de l'existence : affectives, cognitives, physiques, relationnelles, créatives.

C'est une éducation globale qu'il promeut ; mais ce n'est pas de l'Éducation Nouvelle. En effet, C. Freinet ne cherche pas des environnements épanouissants pour les enfants. Sa démarche est toute autre ; ce qu'il voudrait, serait que les enfants s'attachent, découvrent, et connaissent leur propre environnement et qu'ils apprennent à s'en emparer, et le transformer.

Ce n'est pas une pédagogie de l'adaptation qu'il recherche, mais une pédagogie de la transformation à la fois personnelle, collective, économique et sociale.

On comprend que dans ces conditions, il ne soit pas resté ami très longtemps avec Maria Montessori dont il critique la dérive élitiste et bourgeoise.

Sa pédagogie s'apparentera bien davantage à celles de pédagogues polonais dont il était contemporain, mais qu'il n'a pas connus : Helena Radlinska et Janusz Korczak.

Il était également proche et, cela de façon consciente, de la pensée de pédagogues communistes, comme Makarenko, ou libertaires, comme Sébastien Faure ou Francisco Ferrer.

Freinet va permettre de définir les grands principes de la pédagogie sociale, ceux que l'on pourrait appeler (en reprenant son mot) ses « invariants ».

Avec lui, la Pédagogie Sociale prend immédiatement deux directions complémentaires, indissociables.

D'une part, le but sera de développer les capacités d'expression personnelle et collective dans tous les langages : l'écrit, l'oral, la poésie, le chant, la danse, l'expression corporelle, le théâtre, l'expression plastique, la musique, et même « la » mathématique (qui est considérée comme un langage en Pédagogie Freinet).

D'autre part, il va s'agir pour tout un chacun de développer ses capacités de coopération et d'organisation au sein de groupes et de collectifs dans lesquels on s'implique.

Ces deux dimensions d'expression et d'organisation ne sont pas enseignées ; elles doivent être pratiquées dès le plus jeune âge au sein de tous les collectifs, groupes et institutions dans lesquels les humains vivent et travaillent.

La Pédagogie sociale, ainsi définie, se différencie à la fois de la Pédagogie Traditionnelle et de la Pédagogie Nouvelle, par la conception du sujet qui est en son centre. Celui-ci se définit comme auteur de sa propre activité. Il développe des initiatives, s'empare de pouvoirs et de responsabilités et s'implique et s'épanouit dans la collectivité.

La Pédagogie sociale déborde les institutions

Helena Radlinska, une inconnue pour notre temps ?

Peu de gens en France ont déjà entendu parler d'Helena Radlinska, de sorte qu'on pourrait se poser la question de sa redécouverte tardive : à quels besoins répond-elle ? En quoi les préoccupations indépendantistes, socialistes et pédagogiques de la patriote polonaise peuvent-elles encore nous parler ?

Il me semble justement que cette ambition d'Helena Radlinska, de fonder une nouvelle communauté (nationale dans son cas) à partir d'une pédagogie, est tellement à contre-courant de notre système éducatif et social actuel, qu'elle nous propose des éléments fondamentaux pour notre réflexion.

Qu'avons-nous de commun en effet, aujourd'hui au sein de la société française, pour faire encore société, et que peuvent les institutions contre les multiples divisions qui la rongent ? C'est parce que nous vivons en France une pensée de l'éducation et de la pédagogie qui se limite au domaine des institutions et parce que ces institutions ont failli, que nous avons à présent besoin de rechercher d'autres voies et modèles.

Helena Radlinska porte un message important car elle remet la question des institutions et de l'École, en particulier, dans une perspective sociale et éducative bien plus globale. Elle nous met en garde : les Institutions ne peuvent pas, en elles-mêmes, résumer le projet politique et social d'un pays ; il faut, aux côtés de ces structures formelles, mettre en œuvre des espaces pour une éducation non formelle.

Et nous ajoutons : il faut que ces structures d'éducation et aussi sociales non formelles soient autonomes vis-à-vis des Institutions, qu'elles ne se présentent surtout pas comme « de la Médiation », de « l'aller vers », ou du « complément », faute de quoi elles contribueront aux mêmes exclusions et stigmatisations.

Or, nous vivons actuellement la situation contraire : la relégation des dispositifs liés historiquement aux aspirations d'un projet d'éducation populaire qui sont de plus en plus annexées par l'injonction de venir compléter, renforcer, et soutenir les Institutions en déclin.

Nous ne pouvons que regarder avec pessimisme ce qu'il adviendra des réformes actuelles ou annoncées, quand ces réformes ne sont accompagnées d'aucune réflexion sociale et qu'en plus elles visent à renforcer les normes et les objectifs institutionnels, dans la vie des gens.

C'est le contraire qu'il convient de faire : ne pas partir des Institutions, des activités, des projets, mais œuvrer au contraire pour la constitution et le renforcement de communautés éducatives autonomes dans et hors d'elles.

Il revient aujourd'hui à toute structure sociale, sanitaire, éducative ou culturelle de commencer d'abord à recréer du lien social sur son territoire et avec son public naturel, à travailler à donner du sens au vivre ensemble et à la Politique.

Korczak et la Pédagogie constitutionnelle

Ce n'est pas Freinet qui est à l'origine de l'appellation « pédagogie sociale », même s'il en a donné par son œuvre théorique, comme pratique une illustration majeure.

C'est en effet en Pologne et dans l'œuvre d'Helena Radlinska qu'il faut rechercher et c'est en Pologne, encore dans l'œuvre de Janusz Korczak que nous en trouvons la plus belle illustration.

Janusz Korczak, de son vrai nom, Henryk Goldszmit, est le parfait exemple d'adéquation de la vie avec l'œuvre, qui est à la base de la Pédagogie Sociale.

Il n'y a pas de différence en effet dans la manière dont a vécu cet homme au service des enfants des rues de Varsovie et son œuvre plurielle immense, à la fois littéraire, poétique, philosophique et pédagogique.

En tant que pédagogue social, Korczak a été à l'écoute des besoins sociaux et de la souffrance des enfants de son temps. Pour eux, il a voulu inventer des institutions nouvelles.

Avec eux, il a réalisé que les institutions charitables ou éducatives de son temps étaient punitives et contre-productives. Il a compris que c'était avec eux qu'il inventerait des alternatives à ces orphelinats dont il était devenu directeur.

Il a littéralement remis les clefs de ces orphelinats aux enfants eux-mêmes, les incitant à se constituer en républiques d'enfants et à prendre leurs affaires en mains. Rapidement, les sinistres institutions héritées du XIXème siècle se sont transformées en véritables ruches d'activité où les enfants créaient, apprenaient et travaillaient.

Les républiques d'enfants de Korczak ont produit pendant des années un journal pour enfants, des petits films, et même des émissions de radio. La vie en interne s'était transformée ; le climat entre enfants et entre enfants et adultes s'était pacifié, sous l'effet d'une véritable pratique collective de la justice et de la décision en commun.

Seuls les nazis ont réussi à mettre un terme à cette formidable expérience éducative, en exterminant en même temps les enfants et le vieux directeur.

Korczak nous a laissé une œuvre pédagogique empreinte de poésie. À son image, sa pédagogie est à la fois très concrète, matérielle et en même temps ouverte sur tout ce qui est plus grand que nous : la beauté, l'art, la poésie et même la spiritualité.

À la différence de Freinet, sa réflexion pédagogique dépasse nettement et de loin l'école. Il serait inacceptable à ses yeux de réduire l'enfant à cette institution. L'enfant qui l'intéresse n'est pas qu'élève, un être en devenir, il est pour lui avant tout un être en présence avec une entière dignité. Il lui reconnaît la capacité et la nécessité d'affronter la vie, y compris dans ce qu'elle a de plus grave et de plus angoissant.

En tant que pédagogue, Korczak, compte sur l'enfant pour réparer un monde, une société qui sont malades.

À la différence de Rousseau, il ne s'illusionne pas sur la soit disant pureté originelle ou l'innocence de l'enfant. Pour lui, l'enfant n'est pas innocent. Il n'est même pas meilleur que l'adulte. Il est plongé comme lui dans le monde et il y est acteur, auteur et spectateur. Il a besoin qu'on le soutienne dans la conscience qu'il en a, et la part qu'il y prend dès aujourd'hui.

En reconnaissant une place pleine et entière à l'enfant en tant qu'auteur de son propre point de vue sur le monde, Korczak nous ouvre les portes d'une relation authentique et permet aux adultes de profiter de la formidable richesse de l'énergie enfantine.

En tant qu'enseignant pendant de nombreuses années, je peux témoigner de ce que le changement de statut de l'enfant dans la classe, la pleine reconnaissance de son autorité sur les matières éducatives et scolaires, permet le déploiement d'une activité et d'un travail permanent, vivant et libéré de tout ce qui dans une classe classique est perte de temps.

Korczak, mais également Freinet pour le même motif (le premier « invariant » de Freinet est que « l'enfant est de même nature que l'adulte »), se distinguent nettement de la cohorte des grands pédagogues liés à « la pédagogie nouvelle ».

En effet, si pour la pédagogie traditionnelle, l'enfant est vide, de peu d'intérêt en dehors des objectifs que l'adulte nourrit pour lui, pour la pédagogie nouvelle, l'enfant est considéré comme « plein » et acteur de l'ensemble des activités qui lui sont destinées. La pédagogie nouvelle ouvre ainsi la voie d'une pédagogie de « l'activité » dans laquelle puisent par exemples les « méthodes actives », soutenues par les courants « constructivistes » en psychologie des apprentissages.

Mais cela ne suffit pas ; cela n'est qu'une étape : la pédagogie de l'activité doit céder la place à une évolution supérieure et ultérieure : c'est celle de la pédagogie de l'autorité, non pas au sens où elle serait autoritaire, mais au sens où elle rend les enfants auteurs de leur point de vue sur le monde et de leur travail.

La pédagogie de l'autorité va bien plus loin qu'une pédagogie de l'activité ; en effet, les pédagogies nouvelles ne sont pas toutes imprégnées des postulats rousseauistes : l'enfant n'apprendra certes pas dans un face à face stérile avec un adulte dominateur, mais il apprendra par le biais de l'aménagement de l'environnement. Tout le travail de l'éducateur dans cette perspective est d'aménager un milieu favorable aux apprentissages, de construire des médiations qui y mènent.

Cela est certes plus subtil et respectueux des compétences des enfants, mais cela n'est toujours pas assez démocratique.Korczak comme Freinet nous invitent à aller encore plus loin : cet environnement, il faut le construire avec les enfants eux-mêmes en faisant appel à leur capacité à être auteurs et progressivement responsables des modes de vie dans un collectif ouvert et épanouissant ; c'est Korczak qui transforme un orphelinat en « République », c'est Freinet qui bâtit l'école de Vence avec les enfants eux-mêmes (et

notamment les enfants réfugiés républicains espagnols, dont il ne comprend pas la langue, mais avec qui il s'entend sur le chantier et par la vie de tous les jours).

En pédagogie sociale, on passe ainsi de l'activité à l'autorité découverte, mise au service des autres, partagée ; c'est sans démagogie : l'adulte est de même nature que l'enfant, pour Freinet, mais il reste malgré tout « le grand camarade », celui qui par responsabilité, a plus de devoirs que les petits. Chez Korczak, l'adulte doit prendre sur lui, faire le chemin qui le mène vers la compréhension de la langue de l'enfant.

Ces lignes de convergence entre les pensées et les pédagogies de Freinet et Korczak ne s'arrêtent pas là : leur pédagogie est sociale, ouverte sur la réalité de la société ; aucun des deux ne cherche à établir une communauté idéale loin des hommes. Korczak reste proche de la rue à laquelle il a consacré son premier écrit de fiction.

Freinet, plus rural qu'urbain, ouvre son école aux réalités sociales de son temps : les migrations, les exils, et pour ne pas s'enfermer dans quelque bulle que ce soit, il généralise la correspondance, les échanges…

Enfin, leur pédagogie n'est pas une pédagogie de l'activité mais du VRAI travail. Le travail est essentiel : Korczak et Freinet sont d'accord sur un postulat fondamental : il n'y a pas de hiérarchie dans le travail, il n'existe pas de tâches plus méprisables ou inférieures. Tout travail est honorable, même le minuscule, même celui du tout petit.

Par le travail, l'enfant acquiert une place reconnue dans la collectivité ; il mérite le respect ; il peut depuis ce travail parler avec autorité y compris vis-à-vis des adultes. En pédagogie sociale, si c'est son travail, un petit peut faire la leçon à un grand. On abolit ainsi la violence de l'ordre des choses, la dictature et le mépris.

Freire et la pédagogie des opprimés

Plus près de nous, Paulo Freire, décédé en 1997 nous propose de découvrir un autre pan de la Pédagogie Sociale. Celle-ci n'est pas seulement destinée aux enfants, mais elle est une véritable pédagogie de vie qui s'adresse à chacun.

Plus particulièrement, Paulo Freire, définit dans l'ouvrage qui le fera connaître du monde entier (Pédagogie des opprimés) que la finalité d'une pédagogie sociale est de lutter contre toutes les formes d'oppression : économique, institutionnelle, politique, culturelle et sociale.

Avec Paulo Freire, la pédagogie devient l'arme de tous ceux qui n'accèdent pas à la reconnaissance de leurs droits, souffrent de discrimination et de relégation.

À la différence du combat politique qui est souvent pensé en dehors des conditions de vie et d'existence des personnes concernées, la pédagogie (sociale) des opprimés, est une pédagogie qui s'appuie sur le quotidien et la réalité vécue de ses protagonistes.

Freire est le plus féroce opposant à ce qu'il nomme *« les dichotomies ».* Pour lui, il est insupportable de séparer les différents « espaces de l'existence ». Il n'y a pas deux mondes coupés l'un de l'autre : l'école de la maison, le travail de la vie collective, l'Histoire avec un grand H, et l'histoire des gens, etc.

La Pédagogie des opprimés ne connaît qu'une seule voie, l'émancipation et celle-ci consiste justement à détruire les cloisons , les murs et les séparations aliénantes dont les puissants ont encombré les démunis pour les rendre impuissants et inconscients.

La Pédagogie de l'émancipation, autre nom possible pour la pédagogie sociale, consiste donc pour Freire, logiquement, dans le développement de la conscience à la fois personnelle et collective de qui on est.

Pour Freire, il ne s'agit pas pour les gens du peuple d'apprendre la science et l'histoire de leurs oppresseurs ; pas besoin non plus d'apprendre leurs œuvres ou leurs manières de penser. Il faut d'abord découvrir la science de ce que l'on est, objectif que Fernand Pelloutier exprimait comme la nécessité « d'acquérir la science de son malheur ».

Dès lors, les apprentissages, même les plus scolaires, comme l'alphabétisation, ne sont plus des apprentissages techniques, ou déliés des conditions sociales et économiques dans lesquels ils se déroulent. L'opprimé ne peut apprendre à lire vraiment que si lire l'émancipe. Sinon il apprendra la lecture de ses maîtres ; il ne fera qu'ânonner des textes dont il ne sera jamais l'auteur, des histoires dont il ne sera jamais le héros.

Freire ouvre une voie qui peut se décliner dans tous les secteurs de la société et qui concerne autant l'école que toutes les autres institutions.

Sa conception du développement de la conscience de soi, qui passe par la prise de conscience de sa condition et de son histoire, donne un modèle d'appropriation personnelle et collective des institutions qui font qu'on peut le considérer comme le précurseur de ce que l'on nomme aujourd'hui « le développement du pouvoir d'agir », ou « l'empowerment ».

Travail de rue et pédagogie sociale : quelques caractéristiques

Un travail en dehors des structures fermées et des locaux

La caractéristique essentielle de la pédagogie sociale est de rechercher comme cadre d'intervention et d'activité, les espaces les plus ordinaires de la société.

À l'inverse des structures éducatives et sociales et de leur évolution qui les pousse constamment à davantage de fermeture, de spécialisation, et d'enrichissement matériel, l'action en pédagogie sociale recherche le milieu ouvert et l'espace public.

Ce sont en effet les espaces ouverts au public et à la collectivité (et qui ne sont pas forcément des espaces publics au sens juridique du terme) qui offrent les qualités que le pédagogue social recherche : le libre accès, la visibilité, la gratuité, l'invitation à la rencontre et l'ouverture aux autres.

Il s'agit de déployer des activités en pied d'immeuble, dans la rue même, mais aussi dans des parcs et jardins, ou au cœur des bidonvilles. L'idée est bien entendu de mettre en possibilité le moindre enfant même très jeune, de venir de sa propre initiative.

En pédagogie sociale, en effet, ce sont souvent les enfants qui « prescrivent », qui indiquent et qui prennent l'initiative de la rencontre et du premier contact, permettant ainsi aux parents de suivre.

Nous sommes ici assez proches de la notion « de l'enfant courageux » que décrit Korczak, qui est toujours volontaire pour des innovations, des changements et des projets. C'est sur eux que comptait Korczak pour changer la vie et les relations sociales.

Le choix de travailler dehors pour les actions en pédagogie sociale ne provient pas uniquement d'une nécessité économique (qui a également son importance) mais du sens que revêt une action qui s'offre à tous et se désigne ainsi comme « universelle ». Cela lui confère la légitimité et un intérêt immédiat.

Les acteurs sociaux considèrent également que le travail en milieu ouvert, dans les espaces libres et publics crée des relations qui sont libérées des codes et des hiérarchies institutionnelles.

En travail de rue, les clivages s'effacent, entre bénévoles, professionnels, et éventuels bénéficiaires. Il est en général très difficile de les différencier à première vue.

Travailler à partir de la réalité

Le travail de rue repose sur des postulats qui vont aujourd'hui à l'encontre de ceux qui s'imposent dans les pratiques institutionnelles ; au lieu d'ériger de nouvelles barrières, des mesures de sécurité, d'organiser des rendez-vous et des accompagnements sur projets, on laisse au hasard de déterminer qui va venir, ou qui ne viendra pas. En outre, ce type de travail repose complètement pour sa suite sur la libre initiative et la liberté de revenir (ou pas) des enfants contactés.

Bien entendu, de telles pratiques s'adressent fondamentalement à des enfants saisis dans leur réalité et leur environnement ; aucun éloignement n'est nécessaire : ce sont les éducateurs qui ont pris sur eux la difficulté du déplacement et l'obligation de se rendre disponibles. De telles pratiques de rue mettent ainsi en pratique des principes fondamentalement philosophiques (en l'occurrence kantiens) qui sont :

• La globalité : les personnes contactées ne sont pas accueillies, acceptées, contactées sur telle ou telle particularité, sur tel ou tel critère, mais au contraire de façon globale, avec tout ce qu'elles sont et dans leurs relations naturelles avec leur environnement ;

• L'universalité : c'est, a priori, à tous que s'adresse un atelier de rue et, du coup, ceux qui s'y rendent n'y gagnent aucun statut spécifique, aucune image particulière qui manifesterait leur séparation vis-à-vis du corps social ;

• L'autonomie : c'est sur la libre participation que reposent de telles actions ; il n'y a ni contrat, ni engagement ; la relation qui s'établit progressivement au sein du groupe, ou entre les enfants et les éducateurs est la seule chose qui implicitement lie les individus entre eux.

Réhabiliter le collectif

Les pratiques de travail de rue mettent également en jeu d'une façon complètement différente cette grande difficulté des institutions à s'adresser conjointement à des groupes et des individus.

La plupart des institutions présentent le groupe à leurs usagers et bénéficiaires comme un « pis aller », une contrainte, au mieux une exigence morale, mais rarement en tout cas comme quelque chose de positif.

À leur contact, les enfants ressentent souvent le groupe comme privatif, voire comme un milieu hostile qui mérite qu'on apprenne à s'en défendre ou à s'en préserver. Le travail de rue repose quant à lui sur une perception inverse du couple groupe/individu.

Dans un atelier d'expression, une ludothèque de rue, le groupe n'est pas synonyme d'empêchement, il est au contraire ce qui autorise, ce qui légitimise le contact. L'enfant viendra d'autant plus facilement que le groupe est là pour l'y autoriser, plus encore pour l'encourager et le soutenir. De même, le groupe des éducateurs vient-il encourager l'enfant à établir des relations différenciées avec des adultes perçus d'autant plus librement qu'ils sont nombreux.

La situation éducative de rue témoigne ainsi modestement qu'une autre articulation groupe/individu reste possible. Loin d'en être la négation, le groupe peut être le moteur du développement, de l'enrichissement des personnes. Le groupe soutient, protège, nourrit, cultive les différences…

À la condition, bien entendu, que ce groupe soit structuré par un cadre éducatif qui garantisse la sécurité matérielle et affective de chacun. C'est possible en atelier de rue, cela devrait l'être aussi en institution. Le refus du clivage groupe/individu est commun à l'ensemble des pédagogies sociales et des pratiques qui s'en inspirent ; ainsi, la pédagogie Freinet repose-t-elle intégralement sur ce renversement.

Dans une classe coopérative, c'est le groupe qui garantit les différences individuelles, qui favorise les initiatives de chacun, qui encourage ses membres à l'expression personnelle et à rechercher tous les moyens de la développer. La pensée de Paulo Freire rejoint, elle aussi, cette conception en concevant et définissant le groupe comme ce qui permet de prendre conscience de toutes les oppressions qui nous entravent ; le groupe permet d'ailleurs, dans un second temps, de trouver les moyens concrets de s'en libérer.

Les pédagogies sociales de ces auteurs rejoignent et irriguent ainsi les pratiques éducatives de rue, en resituant celles-ci non pas dans une vision charitable de l'éducation, mais dans une vision politique. Le travail de rue, en s'adressant aux personnes prises dans leur milieu d'habitation et en proposant le développement de relations éducatives durables et mutuelles entre elles, contribue à éveiller la conscience de ce qui échappe si souvent à l'homme : sa condition.

Comprendre sa condition est une entreprise qui ne peut se réaliser que là où nous sommes, à partir de la connaissance et de la compréhension de nos proches, dans un travail éducatif durable et pratique.

Rompant avec la vision idéaliste de projets éducatifs basés sur des modèles, le travail éducatif de rue repose au contraire sur des pratiques fréquentes, collectives, permises par du matériel mis à disposition de tous. Les pratiques éducatives de rue amènent les éducateurs – mais aussi les militants associatifs – à réfléchir à leur action en tenant compte de la complexité des situations ; les dimensions économiques, politiques, interculturelles, générationnelles ne sont plus niées ou occultées, mais trouvent à être perçues comme des ressources.

Les ateliers de rue permettent souvent l'expression des sensibilités, la prise en compte des besoins affectifs et le développement des capacités d'expression personnelles. Ils rejoignent sur ce plan l'héritage vivant de la pédagogie Freinet.

Peu d'intentions, beaucoup d'attention

Le travail en dehors des institutions, et le plus souvent en dehors de tout local, libère considérablement la relation éducative. Pour autant des repères, des outils sont nécessaires. Nous en détaillons ci-dessous quelques-uns.

Nous amenons peu de matériel, mais nous en apportons toujours avec nous. Au minimum, il s'agit de jeux, de livres, de matériel de dessin, peinture. Nous apportons également fréquemment de quoi faire des petits « travaux à la main » : fils, perles, terre, etc. Il est important de ne jamais venir « les mains vides ».

Ce matériel doit être accessible à notre public. C'est pourquoi nous utilisons des caisses de rangement commodes et larges que les enfants ou tous les participants peuvent utiliser en autonomie.

Nous n'avons pas de local, mais nous nous rendons repérables de toutes les façons possibles. Nous nous installons en visibilité, au centre des espaces ; nous déployons des tapis de sol colorés.

Mettre en œuvre l'inconditionnalité de l'accueil

En pédagogie sociale, nous n'accueillons personne à proprement parler, mais, au contraire, nous rejoignons notre public, là où il est, dans son contexte immédiat. Pour autant, nous déployons de nombreuses manifestations d'accueil : salutations systématiques, y compris vis-à-vis des personnes qui se tiennent à distance.
Nous prenons des nouvelles de la famille, de l'école, de la journée.

Nous demandons ou observons l'état physique ou affectif. Nous sommes attentifs à tout ce qui nous est donné à voir, à tout ce qui nous est dit ou montré, mais également à tout ce qui échappe habituellement.

Les enfants ont toujours un empressement à nous raconter les petites choses de leur quotidien ou les événements de leurs vies (le mariage de la grande sœur, le chien qui est mort, papa qui a déménagé, etc.).

Nous prenons le temps de reformuler les propos qui nous paraissent importants dans leurs discours afin de leur signifier qu'ils ont été écoutés et reconnus dans ce qu'ils vivent.

L'attention et l'intention sont des bases qui viennent sceller la relation.
Par exemple, un enfant exprime le fait qu'il adore manger des prunes et bien, nous pensons, lors d'un futur atelier, à apporter des prunes, un adolescent nous dit qu'il adore lire des mangas. Nous en empruntons à la bibliothèque ou nous en récupérons à Emmaüs.

Nous partageons et prenons appui sur l'univers, la culture de ceux que nous côtoyons, et il est dès lors plus important de le signifier.

Dès que possible, nous invitons les gens à s'asseoir, à se poser et très rapidement nous proposons à manger et à boire.

Travailler dans le long terme, à l'heure de la précarité

Nos actions se déroulent dans tous les milieux, même les plus précaires ; c'est pourquoi elles se doivent d'être stables, sûres et régulières.

De même, afin d'affirmer cette stabilité, nous nous employons à ritualiser le quotidien.

Avec les enfants, par exemple, nous veillons à reproduire les mêmes séquences, les mêmes événements. Nous associons les enfants au déroulement de ces rituels et nous les en rendons volontiers « responsables ». Ainsi, nous désignons des enfants responsables de différents temps comme le goûter.

Les séparations aussi sont importantes à la fois pour confirmer que quelque chose a bien été vécu dans une relation éducative, mais aussi pour « évoquer la suite, l'avenir ».

Nous prenons le temps de nous dire « au revoir », avec les mêmes attentions de l'accueil : bises, rendez-vous donné à la semaine suivante. Nous assurons que les Robinsons seront là. Le temps de la fin de l'atelier est toujours un moment sensible de la journée, un temps d'angoisse.

En effet, pour beaucoup d'enfants, la fin de l'atelier signifie la fin de ce temps de convivialité, la fin d'une présence sécurisante des adultes et le retour à une réalité parfois synonyme de solitude. C'est un moment sensible pour tous les acteurs.
Plus nous mettons des mots sur ce moment de départ, plus nous rassurons, plus nous confirmons la certitude de nous revoir et plus nous permettons à l'enfant d'habiter l'absence.

Oser la proximité sociale et relationnelle

Nous signifions toutes les petites choses que nous remarquons (une nouvelle coupe de cheveux, des oreilles percées, de nouvelles chaussures, un nouveau jeu).
Cela nous permet concrètement « d'habiter » et de « nourrir » les relations.

Quand nous sommes en atelier de rue, nous adoptons une vision globale, un regard horizontal qui part du premier plan mais qui intègre le paysage.
Nous sommes attentifs aux fenêtres qui s'ouvrent, au passage même lointain, à la circulation des véhicules. Nous sommes en éveil tout en restant présents à ce qui se passe à côté de nous.

Cela n'est pas dans le but de contrôler mais bien de percevoir ce qui arrive, ce qui se passe.

En effet, même quand il y a activité en travail de rue, celle-ci est perpétuellement enrichie par l'inattendu, la rencontre.

Au sujet de cette proximité

*« Ça n'a pas été facile. Souvent j'ai désespéré, j'ai pensé que j'étais la mauvaise personne pour lui, qu'un autre aurait pu mieux faire, plus vite. J'ai cherché à qui je pouvais adresser XXX , puis j'ai compris que ce n'était pas comme ça. Que c'était à celui qui était là de faire le travail. Et il se trouvait que c'était moi. Patience, humilité et détermination. Volonté farouche "d'y" arriver. Le "y" restant toujours indéterminé. » (*José Morel Cinq-Mars 2010)

Quand on travaille en « pédagogie de rue », on n'est par définition rarement la bonne personne ; nous rencontrons des problèmes complexes mais surtout qui nous apparaissent « techniques ». Bref, chaque situation semble appeler une véritable armée de spécialistes, et nous nous sentons en infériorité, quasi complexés : nous disons ce que nous pouvons, faisons ce que nous pouvons en pensant chaque fois qu'un autre ferait mieux que nous. Ah, si seulement il était là !

Les difficultés, les urgences que les gens nous présentent nous renvoient sur le plan intellectuel vers des sciences, des lumières, des connaissances dont nous sommes apparemment dépourvus : c'est que nous sommes des généralistes.

La première tendance est alors pour nous de vouloir être des interfaces, et nous y sommes encouragés par la culture professionnelle dominante « d'interface » ou de « réseau ».

Quand au cours de réunions « de territoire », nous rencontrons des partenaires spécialisés dont certains sont en quête de public, ceux-ci nous assigneraient volontiers cette tâche selon eux préférable : Allez donc sur le terrain et accompagnez, rabattez vers nous tous ces gens qui ne savent pas à quel point ils ont besoin de nous.

Les institutions en faillite, rêvent ainsi souvent que le travail de rue puisse restaurer le sens de leur métier et ramener vers eux un public indocile ou ignorant.

Bien entendu, tous les partenaires ne raisonnent pas ainsi ; il en est qui partagent une réelle présence de terrain, une connaissance approfondie des contextes autant que des procédures, des personnes connues et reconnues qui ont construit aussi leur professionnalité avec des rencontres.

Mais il y a aussi tellement de structures et d'équipes qui n'arrivent à penser l'écart qui se creuse entre leurs pratiques et leurs publics, uniquement comme une défaillance des usagers eux–mêmes.

Eh oui, il y a des spécialistes qu'on ne va voir qu'une fois et à regret, quand on se trouve confrontés à une forteresse de suffisance, à des mots pièges, des interprétations rapides et outrancières, de pauvres sentences qui se voudraient savantes, mais qui n'ont rien à envier à la morale d'antan : « Mais vous êtes la mère », « Quand on veut, on peut », « C'est à vous de vous organiser pour pouvoir venir », « Vous devez chercher un meilleur environnement pour votre enfant ».

Paroles, venant de personnes, de plus, éloignées de la réalité des ~~personnes~~ individus auxquels ils s'adressent.

De la distance à la présence

En pédagogie sociale, il n'y a pas d'entrée par les compétences, mais par la présence ; c'est parce que nous sommes là et non par erreur ou ignorance, que nous sommes saisis par la demande des usagers. Nous ne pouvons pas nous défausser avec quelques conseils hasardeux d'orientation. Nous savons depuis longtemps que nous n'avons rien fait quand nous avons donné de l'information sur « qui fait quoi, où, quand et comment ? »

Car les obstacles sont trop nombreux pour que les gens s'accommodent de nos conseils. Ceux que nous orienterons, se perdront. Il nous faudra bien nous rendre à cette évidence : c'est à nous qu'il revient de nous occuper ici et maintenant de celui qui est venu nous voir.

Alors nous construisons sur place ; avec le peu de moyens que nous avons souvent, nous réalisons les aides, les accompagnements, que notre public n'arrive pas à obtenir ailleurs. Évidemment, ce n'est pas la même chose et nous sommes obligés de réinventer ensemble les demandes.

Face à l'incapacité des CAF d'aider vraiment certaines familles à partir en vacances, nous réinventons par exemple l'idée de vacances. Plutôt que de « villages vacances familiaux traditionnels » qui répondent aux idées stéréotypées des vacances « farniente », nous bricolons du divers.

Nous faisons des bivouacs, dans des terrains de proximité pour les ados, organisons une journée à la mer pour les familles, des soirées de rue pour la fête.
Les vacances, nous les faisons dans les interstices de la vie et du béton.
Aucun miracle, jamais, nous ne soldons ni les rêves, ni les désirs, nous faisons juste un peu de possible avec le désir, la soif, la faim, la rage aussi peut-être.

Et cette inventivité, nous sommes bien obligés de la mobiliser aussi pour la souffrance mentale, pour les jeunes exclus des collèges, pour les psys qui ne reçoivent pas les jeunes et les enfants que personne n'accompagne…

Les adultes sans boulot et sans espoir, les jeunes sans stage et sans place, et même – nous l'avons expérimenté – les personnes âgées « Alzheimer » sans souvenirs et sans but… qui ne savent plus qui elles attendent.

Le grand danger de cette réalité serait de croire que la pédagogie sociale serait alors ce « chaînon manquant » pour tous les incasables, une sorte d'horrible ghetto…
Non, il n'en est pas question. Le travail de rue n'est pas une institution, fût-ce celle qui « manque » ; elle n'est pas le satellite commode de toutes les autres qui excluent, expulsent, oublient ou ignorent…

D'ailleurs, comment pourrions-nous supporter seulement la pensée d'être « cela » ? Nous ne réparons pas, ne bouchons pas les trous.

Plutôt que de combler les manques, nous mettons de l'huile sur le feu. Nous rendons visibles ceux qui sont cachés, les invitons à se rendre visibles, à prendre place dans les espaces publics. Nous leur proposons un « nous » hésitant, un « je » un peu plus fort pour sortir d'un « on », sans avenir, sans personne et sans voix.

Agir au plus près de notre public commence donc pour les pédagogues de rue à guérir leurs complexes ; certes nous ne sommes ni psys, ni assistantes sociales, mais nous faisons avec la souffrance, la dépression, les problèmes sociaux, pour construire du sociétal.

Nous dépersonnalisons les problèmes, les socialisons, ce dont il s'agit c'est de sortir de « l'individu prison ».

Travail éducatif « de rue », dans et hors l'école : logiques et perspectives actuelles

Géographie de la Pédagogie Sociale, en France, à ce jour

Où se développent à ce jour les pratiques de travail éducatif de rue, en France et comment peut-on penser leur éventuelle cohérence théorique et technique ? Nous retrouvons ici un des enjeux et une des préoccupations majeures de toutes les organisations.

Nous avons d'abord pu identifier une référence fondamentale et commune à toutes les expériences et innovations de travail socio-éducatif « hors les institutions ». Nous avons repéré leurs valeurs communes : la proximité, la gratuité, l'inconditionnalité, la globalité (non-hermétisme entre le social, l'éducation ou la culture).

Nous avons affirmé leur caractère commun « de non-formalisme » ; ce qui veut dire aussi que ces actions, que ces initiatives sont multiples, variées et qu'elles sont sans modèles.

Pour toutes ces raisons, nous avons avancé la thèse que ces initiatives se réfèrent en fait aux théories et pratiques de la Pédagogie sociale et s'inscrivent en cohérence avec l'œuvre des quatre grands pédagogues sociaux que sont : Helena Radlinska, Janusz Korczak, Célestin Freinet et Paulo Freire.

Il faut bien comprendre que cette pédagogie n'est ni une école, ni un modèle, ni un carcan, mais justement un ensemble de caractéristiques communes de ce qui se passe et de ce qui advient dès lors qu'on sort des structures, qu'on se détache des cadres, qu'on investit la rue, et qu'on travaille davantage à produire un « milieu » (éducatif, social, culturel, économique), qu'à réaliser des programmes ou des objectifs institutionnels.

La Pédagogie sociale, c'est ce qui arrive, ce qui nous arrive à tous, acteurs et usagers du Social, dès lors qu'on apprend à se saisir de ce qui arrive, qu'on part de l'environnement tel qu'il est et non pas tel qu'on croit qu'il devrait être.

Des entrées différentes, et quelques pédagogues

Or, à ce type de travail, s'il y a des voies communes, il existe cependant des entrées différentes, que nous pouvons apprendre à reconnaître et à caractériser. Elles sont en quelque sorte les opportunités actuelles pour « travailler hors les murs ». Elles sont ce qui nous y conduit.

Nous avons à ce jour identifié, à travers nos expériences, travaux et études, et étudié, quatre grandes entrées pour le travail « hors les murs ».

On trouvera logique que les entrées pour un tel type de travail cachent en réalité des « sorties ». Les acteurs qui se risquent au « hors les murs », au « hors institution », ont tous en commun d'avoir connu les institutions et de s'être heurtés à leurs limites.

Ils cherchent tout naturellement en dehors ce qu'ils ne pouvaient pas faire ou trouver à l'intérieur.

Nous pouvons ici émettre l'hypothèse que, la manière dont on sort d'une institution détermine notre « entrée en Pédagogie sociale ».

Sortir de l'École avec la Pédagogie Freinet

La Pédagogie sociale s'est constituée historiquement, à travers la Pédagogie Freinet, sur la nécessité de sortir de l'École.

Si pour ce grand pédagogue, il faut entendre la nécessité de « sortir de l'École » dans son double sens (le bâtiment et l'institution), pour nous , il est intéressant de mettre en avant ce qui pousse aujourd'hui plus qu'hier encore, les acteurs sociaux et éducatifs engagés, à sortir de cette institution.

« La critique scolaire » qui porte à la fois sur la démocratie à installer dans la classe et la nécessité de produire, dans l'institution scolaire, un travail véritable (et non un simulacre « scolastique »), est toujours aussi urgente, forte et pertinente aujourd'hui… que du temps de son fondateur.

Les pratiques Freinet excèdent naturellement l'école ; elles débordent volontiers sur la famille, le quartier, et même quelques fois au-delà… La Pédagogie Freinet est buissonnière par essence, elle ne peut survivre sans rentrer en conflit avec elle, à cette clôture scolaire que nous subissons depuis plus de trente ans (centration sur les disciplines fondamentales, primat de l'évaluation sur l'expérience, limitation et standardisation des procédures scolaires, retour de la pédagogie traditionnelle par tous les moyens y compris en faisant appel aux ressources, technologies modernes).

De son vivant, le Pédagogue avait tracé le dessein de « convertir » l'ensemble de l'institution scolaire française à sa Pédagogie. Plus de quarante ans après sa mort, un tel projet de conversion est aujourd'hui en échec et de plus en plus d'acteurs sociaux et éducatifs sortent en désordre de l'institution scolaire.

Il y a ainsi une véritable mode du « home-schooling » et du « un-schooling » actuellement, ou de la recherche à scolariser ses enfants dans des écoles « hors contrat » en France. Mais, pour autant, ces tendances restent empreintes d'un certain consumérisme et sont principalement l'œuvre des classes les plus favorisées.

Pour la majorité des enfants de France (et surtout les enfants issus de milieux populaires ou précaires), l'École républicaine et de plus en plus traditionnaliste et autoritaire, constitue toujours le seul horizon permis.

Mais que ce soit pour les enfants de milieux favorisés ou ceux qui restent tributaires de l'École traditionnelle, c'est la relation des enfants d'aujourd'hui à la scolarité dans son ensemble qui est aujourd'hui en crise.

Pendant des décennies, nous nous sommes limités à percevoir la relation à l'école comme réduites à deux seuls cas de figure : ou bien on était « dedans », intégrés, en réussite, ou bien on était « dehors », déscolarisés et en échec.

Aujourd'hui, pour de plus en plus d'enfants, et jeunes, la relation à l'institution scolaire s'est fragmentée : il y a toutes sortes de nuances de gris entre le « dedans » et « le dehors », ou, plutôt (comme on le dit aujourd'hui), entre l'accrochage et le décrochage scolaire.

La relation à l'école des enfants en général et des enfants de milieux populaires en particulier s'est déliée. Elle n'est plus caractérisée par une évidence pleine et entière ; il y a du désamour, de la déliaison, de l'exclusion, du désinvestissement, des orientations ratées, des périodes de déscolarisation hors de l'établissement et même parfois en dedans (enfants désœuvrés, qui trainent, s'occupent ou attendent la première occasion pour s'échapper).

La relation à l'École aujourd'hui est composée de pleins et de déliés. D'ailleurs, la distinction scolaire s'opère de plus en plus sur les activités qui débordent l'école (les langues, la pratique musicale, sportive, culturelle). C'est à dire que l'École a perdu de son sens et de sa valeur… à ses propres yeux. Nous pouvons donc nous attendre à ce que son déclin prenne de l'ampleur dans les années qui viennent.

Dans ces conditions, ce que recherchent les acteurs sociaux et les novateurs éducatifs, ce sont bien davantage des dispositifs d'éducation non formelle, plutôt que des écoles.

Je crois fermement qu'on ne remplacera pas l'École traditionnelle de jadis, par d'autres écoles, fussent-elles variées, plaisantes et « nouvelles ».

Quand une institution comme l'École, est en déclin, ce n'est pas une autre qui peut la remplacer, c'est autre chose, cela ne peut être qu'un « Milieu ».

Ce que peut le travail éducatif en milieu ouvert, c'est justement cela : matérialiser un droit à l'éducation formelle **et** non formelle, non dépendant des structures, de leurs limites et de leurs dérives.

Nous ne serons donc pas surpris que de nombreuses entrées vers le travail éducatif de rue, en Pédagogie sociale… soient mises en œuvre par des acteurs scolaires eux-mêmes ; il s'agit fréquemment soit d'enseignants qui ressentent le besoin de réaliser en dehors de l'École, le travail éducatif qui leur semblerait nécessaire, mais impossible à réaliser dans l'enceinte de l'école ; soit d'enseignants qui quittent l'École pour se consacrer à des formes d'intervention éducatives plus généralistes, plus accessibles, plus efficaces et plus vivantes.

Il y a dans cette catégorie des associations ou des groupes qui vont se doter d'objectifs et d'énoncés clairs, en termes pédagogiques : « École hors les murs », « École nomade »,…

Mais il y a aussi des structures qui vont au moins pendant un temps se placer en lisière ou en périphérie de l'École, pour réaliser leur travail essentiel. Il peut s'agir ainsi d'associations « périscolaires » ou dites « péri-éducatives » qui peuvent avancer des objectifs de soutien scolaire ou de remédiation, mais qui, dans la réalité, déploient un véritable programme et environnement éducatif qui se suffit à lui-même, sans dépendance ou affiliation réelle à l'École, en tant qu'institution.

De nombreux acteurs éducatifs se lancent aujourd'hui sur cette voie. Beaucoup se sentent désorientés ou hésitent car ils n'ont pas d'idée, de modèle de dispositif ou de collectif sur lequel s'appuyer. Mais d'autres inventent localement et sans grands mots, de véritables oasis éducatives, indépendantes de l'École.

Plus encore que dans les autres formes d'entrée vers le travail de rue, l'entrée par l'Éducation inconditionnelle et non formelle (en Pédagogie sociale) manque cruellement de moyens et de supports.

Les acteurs qui s'engagent dans cette voie ne peuvent en effet compter ni sur les ressources des dispositifs publics, ni non plus sur les ressources privées ou familiales, sinon, ils se condamneraient à reproduire les inégalités et les clôtures qui sont aux antipodes de cette démarche.

Chaque structure, chaque initiative cherche donc ses marques et invente en tâtonnant son modèle économique, toujours complexe, mêlant en général subventions ciblées sur des publics particuliers, soutien privé et parfois, production et autofinancement partiel.

Parce que cette démarche reste difficile et aléatoire, l'École traditionnelle, comme les structures éducatives ou péri-éducatives qui gravitent autour, retiennent encore beaucoup d'acteurs, y compris novateurs, qui s'efforcent de croire encore en la capacité de l'institution à se réformer d'elle-même. Mais l'évolution même de ces institutions vers davantage de fermeture et de clôture (sécuritaire, autoritaire, élitiste, méritocratique, individualiste), va inévitablement produire un effet d'éclatement et de multiplication des initiatives éducatives et sociales.

Sortir de l'Éducation populaire et du socioculturel, avec la Pédagogie Freire

Utiliser les langages artistiques contre les assignations culturelles

La Pédagogie Freire, comme la Pédagogie sociale, justement parce qu'elle n'est pas scolaire, se donne l'objectif ambitieux, profondément humaniste, d'initier chaque personne, chaque enfant, à la capacité de s'exprimer dans de nombreux langages.

Paulo Freire n'était pas un pédagogue d'enfants et encore moins un pédagogue scolaire. Sa quête à lui, était celle de l'autonomie et de l'émancipation. Pour lui, la Pédagogie devait être un outil de transformation de la réalité, ou bien elle n'est rien.

Loin des portefeuilles de compétences, loin des programmes et des évaluations, le but de l'éducation sociale, selon Freire, est beaucoup plus simple et repose sur l'expression et la créativité.

La question de la Culture tient dans l'œuvre du pédagogue brésilien une place essentielle. Pour que le peuple s'éduque, il lui faut pouvoir d'abord travailler à exprimer et transformer sa propre expérience individuelle et collective de vie, en culture.

Pas question que les enfants du peuple apprennent le Monde vu par ceux qui les oppriment ; sinon ils seront de perpétuels recalés, des mauvais élèves, des barbares indécrottables.

Les enfants du peuple ont besoin d'une autre culture, la leur ; celle qui plonge dans les racines des histoires collectives, individuelles ; pour que le peuple s'émancipe il a besoin non pas de culture mais de la pluralité des cultures dont il est porteur. Il doit pouvoir s'approprier sa propre diversité, sa multiplicité, exprimer la richesse de ses mélanges.

C'est ainsi, qu'en pédagogie populaire, en pédagogie de rue, en travail éducatif de rue, on prend beaucoup le temps, on dépense beaucoup d'énergie à apprendre, à connaître et à valoriser la diversité des cultures dont chaque quartier est porteur.

Contrairement au destin et au déclin des institutions de l'éducation populaire, et de l'animation socioculturelle, il ne s'agit pas d'apporter la Culture au peuple ignorant, ni de faciliter l'accès des savoirs et des pratiques culturelles, artistiques ou sportives…

Il s'agit au contraire de produire ensemble, une culture qui n'existe pas encore ; une culture qui serait autre, et pour cette raison, une culture qui serait nôtre.

Pour y parvenir en travail de rue, on ne connaît qu'une école : la pratique, la performance, l'action. Lors des ateliers éducatifs de rue des associations françaises qui se réfèrent à la Pédagogie sociale, on peint, on chante, on danse, on écrit, on fait de la musique, de la poésie et du théâtre.

L'objectif est de s'approprier à la fois individuellement et collectivement, par la pratique, des savoirs nouveaux. On ne peut acquérir qu'en produisant ce que Freinet appelait des « œuvres ».

En Pédagogie Freinet, il ne s'agit pas de favoriser sous couvert de l'étude extérieure de l'Art, la Culture, mais bien plutôt la PUISSANCE D'EXPRESSION de chaque enfant et du groupe. Par l'art, l'enfant, l'adulte développent leur PUISSANCE de vie, sa puissance créatrice et sociale.

On comprend que l'art n'est pas ici limité à des techniques et que sa dimension politique est clairement posée.

On voit aussi comment la question des langages artistiques devient une forme « d'entrée » en Pédagogie Sociale, qui sort bien entendu de l'École. Art dans la rue, Art hors les murs, Art hors normes.

Cette importance donnée à l'activité artistique en Pédagogie Sociale pourrait à juste titre apparaître comme relativement commune, par exemple avec ce que peut être l'expression artistique dans les courants de l'Éducation Nouvelle (pour la pédagogie Steiner, par exemple).

La différence porte ici sur trois principales caractéristiques de cette « entrée artistique » que l'on retrouve dans différentes expériences en Pédagogie sociale

1-Les langages artistiques sont abordés collectivement, de façon privilégiée, soit que la production elle-même soit collective, soit qu'elle trouve son origine, son appui ou sa destination dans un groupe ou une communauté de référence.

2- Une dimension sociale est toujours associée à cette production artistique ; il s'agit d'embellir la vie quotidienne, l'environnement, le quartier et de démontrer par l'action qu'il est dans le pouvoir de chacun d'y prendre part. Les productions artistiques, en Pédagogie sociale sont souvent mises en valeur afin de motiver le désir de chacun de devenir « auteur ».

3- Les relations humaines qui s'établissent à l'occasion, autour de la création, ou à sa suite, semblent avoir autant d'importance que l'œuvre elle-même ; dans certains cas, c'est même cette « activité relationnelle » qui peut être vue comme « artistique » en tant que telle.

On rejoint ici les conceptions artistiques mais aussi politiques d'artistes comme **Joseph Beuys (Éric Valentin, 2014)**. Les artistes impliqués dans un tel projet, assument volontiers cette dimension « sociale » de leur activité. Ce point est essentiel car il s'inscrit dans un contexte artistique et culturel dominant, qui à l'inverse depuis de nombreuses années met en avant l'idée d'un « art non social, » d'un art pour l'art.

De très nombreux intervenants artistiques que ce soit au sein des écoles ou des établissements socioculturels dénient ou dénigrent couramment la dimension sociale de leur intervention. Il est donc à souligner que « l'entrée par l'art » en Pédagogie Sociale s'inscrit en opposition à toute séparation entre esthétique et politique.

Au fil de nos expériences de rue, nous rencontrons des artistes qui se revendiquent ou non comme tels et qui nous accompagnent. Ils trouvent tout naturellement place à nos côtés et trouvent à exprimer à travers leurs œuvres qui parlent à tous, les relations sociales mêmes qui s'établissent entre les gens.

Ce ne sont pas des artistes d'œuvres conceptuelles ou désincarnées, mais des artistes de liens, et de matière, qui trouvent dans l'inscription dans la réalité sociale bien plus de richesse que dans les galeries et les ateliers à la mode.

Sortir des prescriptions sociales, hygiéniques, par la Santé communautaire, avec J.Korczak

Vers la Santé communautaire

Le XXème siècle a affirmé une définition de la santé à la fois positive et globale qui ne se laisse plus définir par l'absence de maladie ou de malaise, mais qui s'affirme comme expression de bien-être, de vitalité. Dès lors, la santé devient une préoccupation transversale et au fond bien plus globale que la préoccupation éducative ou sociale, prises isolément par exemple.

De ce point de vue là, la santé englobe toutes les dimensions de la vie humaine : publiques, privées ainsi que tous les âges et toutes les conditions.

C'est à partir d'une telle définition, transversale, que le courant de la Santé Communautaire a pu développer dans le Monde et en France des modes d'intervention et d'actions qui trouvent toute leur place dans une perspective de travail sur tous les terrains et particulièrement ceux qui sont les plus relégués et marqués par les problématiques économiques, politiques, et sociales.

La Santé communautaire repose la question de la santé dans un contexte politique, et collectif qui tranche considérablement avec l'approche libérale de la Médecine classique et institutionnelle qui préfère parler de « capital santé » et d'inégalités d'accès aux soins.

Du point de vue de l'approche en santé communautaire, la santé n'est pas seulement affaire de soins ou de spécialistes mais un souci collectif, centré sur l'idée que la santé des uns est toujours connectée à la santé des autres.

Cette perspective « holistique » et sociale, empreinte de cette conscience « d'interdépendance », et qui pose la question de la reconnaissance de la légitimité de tout un chacun dans la définition et le développement de la Santé de tous, est particulièrement en harmonie avec les principes de la Pédagogie Sociale.

Par ailleurs, le « souci de la santé communautaire » constitue un angle d'analyse particulièrement pertinent pour rendre compte, depuis des problématiques de santé publique, des difficultés sociales, éducatives, culturelles et politiques.

La mauvaise santé globale des adolescents en France, régulièrement mise en évidence à partir de nombreuses études nous interpelle tous sur l'absence de véritable politique de santé vis-à-vis de cette période de la vie ; la prise en compte de l'obésité enfantine, des troubles de la sédentarité, les surreprésentations de certaines pathologies, constituent également des points d'analyse pertinents de problématiques économiques et sociales qui affectent particulièrement les enfants.

De même, l'intérêt porté à la Santé, au bien-être, à la vitalité pour étudier la prise en compte des besoins des enfants par les institutions éducatives, permet de mettre en évidence les nombreuses lacunes et inégalités que ces institutions produisent ou entretiennent.

L'approche par la santé communautaire développe une approche sanitaire et sociale qui s'émancipe des institutions, qui prend son indépendance vis-à-vis des modalités d'évaluation descendantes et traditionnelles, pour mettre en avant la nécessité de pratiques plus démocratiques et plus respectueuses des individus comme des groupes.

En pédagogie sociale, nous expérimentons dans nos ateliers de rue, dans notre travail « hors institution » que le cœur de toute relation éducative est soin. Nous faisons l'expérience que les violences sociales, économiques, politiques, administratives que subissent doublement les enfants pauvres et précaires (une première fois par leurs parents, une seconde fois par eux-mêmes) sont avant tout des violences sanitaires qui s'inscrivent dans leur corps et dans leur développement.

Nous faisons l'expérience que la première urgence n'est pas tant dans l'accès aux droits, ou même aux droits communs comme tant d'institutions s'en donnent l'objectif, mais de construire pour eux et avec eux des aires et des moments de résilience.

L'attention portée au corps, portée à la souffrance, aux marques subies, visibles ou non, permet d'établir des relations éducatives et sociales, durables et authentiques.

Sur cette voie, J. Korczak, peut-être aussi parce qu'il était médecin, peut utilement nous guider. Pour lui, la relation éducative devait être nourrie d'un intérêt profond et d'une affection authentique pour l'enfant ou les personnes concernées. Ses modèles éducatifs et pédagogiques prenaient la forme d'un véritable soin porté à chaque individu, au groupe et par delà, à la société toute entière.

Plus que tout autre pédagogue, Korczak était hanté par l'idée que le Monde allait mal et que c'est pour cette raison qu'il traitait mal sa jeunesse et son enfance. Sa Pédagogie était empreinte de la conscience de l'urgence et de la nécessité d'agir. Là encore, on retrouve cette même préoccupation de transformer une réalité inacceptable en associant à ce travail, en priorité, les enfants, qui caractérise l'ensemble de l'œuvre des pédagogues sociaux et la théorie de la pédagogie sociale.

Sortir du périscolaire et des logiques dites d'harmonisation des temps de l'enfant, avec H. Radlinska.

Libérer l'éducation non formelle des logiques périscolaires

À partir des années 80, différentes expérimentations en France d'animation en milieu ouvert ont mis en évidence que de très nombreux enfants pauvres, ne bénéficiaient pas ou plus ou pas assez des équipements et dispositifs de loisirs ou périscolaires mis en place par les municipalités.

Ces expérimentations comme celle qui a eu lieu à Évry (Essonne) à la fin des années 80, ou celle qui continue encore à ce jour dans plusieurs communes, démontrent en effet l'existence et la disponibilité d'une importante population enfantine, absente de ces structures.

Le chômage de masse dans les milieux populaires, mais aussi l'évolution même des structures de loisirs, culturelles, sportives et périscolaires, destinées à l'enfance, ont en effet éloigné les enfants des milieux populaires du bénéfice de ces activités. Les parents de milieu populaire sans emploi, au chômage ou précaires ne sont plus aujourd'hui demandeurs de « garde » ; d'ailleurs les structures gérées par les municipalités écartent communément ce public du bénéfice de ces prestations en en réservant l'accès aux enfants de parents qui travaillent (c'est le cas dans de nombreuses villes de banlieue, comme à Longjumeau (Essonne) ou en considèrent ce public comme non prioritaire, ou comme devant s'acquitter de modalités d'inscription spécifiques (demandes d'autorisations, suppléments à acquitter, réservation journalière obligatoire longtemps avant, etc.)

Par ailleurs, la pédagogie même, à l'œuvre dans ces structures, s'est profondément modifiée depuis les années 70 et s'est calquée de plus en plus sur le modèle de l'École: la professionnalisation, la spécialisation des activités s'est accrue comme leur diversité.

Partout, une logique d'activités, de programmation, de plannings, de projets s'est imposée. À l'approche des vacances, les bulletins municipaux rivalisent de publications de programmes riches et alléchants dans les structures de loisirs et d'accueil. Activités sportives particulières, sorties prestigieuses, tout cela est de mise. Mais tout cela est permis justement parce que ce ne sont plus tous les enfants qui vont bénéficier de tels accompagnements mais de manière de plus en plus exclusive, les enfants de parents actifs et intégrés.

Dans le même temps, l'organisation du temps périscolaire s'est trouvée peu à peu gagnée par une logique scolaire : le temps, dans les structures de loisirs, est découpé comme à l'école en fonction d'emplois du temps, de programmes et d'objectifs.

Comme à l'école, les enfants et adolescents qui fréquentent les lieux d'accueil et de loisirs, sont répartis en groupes d'âges ; ils sont confiés à des spécialistes et toujours les objectifs éducatifs, voire comportementaux sont mis en avant.

Les plus pauvres y trouvent de moins en moins de place de sorte qu'on réinvente pour eux d'autres formes d'accueil plus limités, avec des temps de « rattrapage scolaire »,

beaucoup plus discriminants et punitifs. Pour les plus pauvres, les activités de loisirs progressivement purement et simplement remplacées par des activités de « complément d'école » : soutien scolaire obligatoire, stages de rattrapage, réussite éducative, etc.

Dans les structures de loisirs, la nature des activités, des objectifs poursuivis de la pédagogie employée s'éloigne toujours plus des principes de l'Éducation populaire. Les enfants fréquentent ces structures parce qu'ils y sont inscrits et bien souvent ils n'y retrouvent pas leurs petits voisins mais plutôt d'autres enfants, de même milieu social avec lesquels ils ne vivent pas.

Au sein de ces structures de loisirs, le temps est découpé, fragmenté, sur de courtes périodes. On n'est plus du tout dans l'idée d'une éducation continuée hors de l'école avec des adultes, et une classe d'âges de référence ; on est dans une logique de choix d'activités, d'options, de consommation.

De sorte que, progressivement, l'ensemble des structures et équipements de loisirs, a tout simplement tourné le dos aux besoins et aux goûts des enfants des milieux populaires pour lesquels pourtant ils avaient été conçus à l'origine. Nous pourrions évoquer ici à bon droit une « trahison » de l'animation périscolaire au moment même où ses ressources et activités n'ont jamais été aussi riches et modernisées.

C'est par réaction, face à cette tendance, que se sont développées dans les espaces publics et en dehors de ces structures, les pratiques éducatives et d'animation en dehors de ces structures. Ce sont des pratiques différentes, « hors les murs » qui vont reposer sur des principes opposés :

- **La libre adhésion,**
- **La libre initiative,**
- **La gratuité,**
- **L'inconditionnalité de l'accueil,**
- **La stabilité des actions et des intervenants,**
- **La non-spécialisation de ces mêmes activités qui sont choisies et développées par les enfants eux-mêmes.**

Prenant en compte le phénomène des « enfants en situation de rue » ou reclus dans les appartements ne bénéficiant aucunement de ces structures publiques, les acteurs sociaux et éducatifs engagés dans des actions innovantes marquent une rupture à la fois pédagogique et sociale vis-à-vis des pratiques institutionnelles : les actions se déroulent dans les rues ou les espaces publics ; elles reposent sur des principes de durée, de gratuité, d'inconditionnalité de l'accueil. Elles mettent en œuvre une pédagogie qui permet le mélange des âges, qui tourne le dos à la logique de consommation d'activité et qui propose aux enfants de devenir auteurs et acteurs de ces actions ouvertes à tous.

Toute une catégorie d'initiatives éducatives et sociales partageant de telles caractéristiques s'inscrivent aujourd'hui en rupture vis-à-vis des pratiques institutionnelles, selon une logique qu'il faut bien qualifier de Pédagogie sociale.

De même que la Pédagogie sociale, à l'école, rompt avec les pratiques de Pédagogie nouvelle à partir d'une critique de l'élitisme et du caractère non démocratique qui caractérise ce courant, de même les pratiques éducatives « hors institution », dans le secteur de l'animation périscolaire transposent et mettent en œuvre une même critique.

Helena Radlinska, pédagogue sociale polonaise, affirmait dès 1910 qu'il était contreproductif de vouloir limiter l'éducation de l'enfance à l'École ou à ses périphéries (Radlinska, 2016).

Pour elle, seule la société pouvait au fond faire véritablement école et tout projet politique et éducatif devait prendre en compte, absolument, l'importance des lieux d'éducation non formels que sont la rue, le quartier, la communauté.

Sortir de l'Éducation spécialisée

Vers la refondation du « Social », en dehors des institutions.

Le Travail social en France, s'est longtemps distingué du secteur de l'Éducation Nationale par des pratiques et une culture professionnelle bien différentes. Que ce soit dans la formation initiale des travailleurs sociaux ou au cœur des pratiques des institutions de ce secteur, le Travail social a longtemps mis en avant des références opposées à celles de l'École : plutôt qu'une formation académique, dans le secteur social, on a longtemps mis en avant la « formation du terrain », on a privilégié l'alternance. Plutôt que l'application de programmes et instructions verticales, le secteur social a davantage été inspiré par une logique de projets, d'analyse des pratiques, favorisant l'horizontalité.

Toutefois, depuis la fin des années 80, le secteur du travail social connaît lui aussi des évolutions, des réformes, et de nouvelles logiques d'intervention qui lui sont progressivement imposées.

L'individualisation progressive des prises en charge, la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation, l'imposition au cœur même des pratiques éducatives du principe de la logique de « contrat », modifient progressivement l'ensemble de la culture professionnelle de ce secteur.

Même si au fil des ans, de nombreux collectifs de travailleurs sociaux se sont exprimés pour dénoncer ces évolutions. Ils mettent en avant une « standardisation » progressive des pratiques, un éloignement des professionnels vis-à-vis du public, l'imposition de procédures, le découpage de leur temps, la perte de maîtrise et de contrôle sur leur propre activité, mais ceux-ci ne sont pas parvenus à modifier de manière significative les tendances en cause.

Les acteurs du champ social subissent des changements préjudiciables pour leurs pratiques professionnelles à l'intérieur des institutions dans lesquelles ils exercent : perte d'autonomie ou de liberté d'initiative des acteurs sociaux, application de méthodes managériales, submersion par une culture de la sécurité et de la peur du risque, appauvrissement des pratiques sociales et éducatives réduites à l'application de mesures ou la formulation de projets standardisés, etc.

Les publics des structures éducatives et sociales se précarisent et les modes de prise en charge contribuent également à cette précarisation par la multiplication des ruptures de prise en charge qu'ils ont à subir. Les accompagnements éducatifs sont réduits, toujours en risque d'interruption, soumis à des conditions, des preuves de droits et des renouvellements de plus en difficiles à obtenir et à tenir dans le temps.

Entre l'éloignement des publics et la mise au pas des salariés, c'est tout un secteur qui aujourd'hui tend à se replier, à se refermer sur lui-même et à perdre sa créativité comme sa capacité à s'adapter aux mutations sociologiques, économiques et politiques.

Il ne faut donc pas s'étonner, que dans le champ social, également, c'est en dehors des structures dites sociales, que le Social se réinvente aujourd'hui, sur des principes qui vont à contre-courant : pratiques communautaires, accueil inconditionnel, accompagnement durable.

Cette évolution vers une pédagogie de l'ouverture et de sortie des institutions, recourt tout naturellement à la revendication d'autres formes d'intervention, plus collectives, plus respectueuses de l'autorité et de la dignité des publics, plus politiques également.

C'est ainsi que depuis une vingtaine d'années des mouvements s'organisent au sein de ce secteur pour introduire et répandre des formes d'interventions sociales collectives : travail social communautaire, capacitation, développement du pouvoir d'agir, Empowerment, et même les théories du « Care ».

Il n'est pas prouvé que ces orientations revendiquées aillent beaucoup plus loin que de simples objectifs vertueux ou qu'elles soient en mesure de contrebalancer de manière significative, les tendances lourdes du secteur qui vont à l'inverse.

Mais pour autant, ces approches, plus collectives, mettent en avant la dimension politique des interventions sociales et éducatives.

Derrière la diversité des sorties des institutions, quelles perspectives communes ?

Nous avons exploré les différentes voies de sortie de structures et institutions des secteurs sociaux, culturels, et éducatifs. Le travail hors institution dans chacun de ces secteurs prend du sens, à partir de l'évolution du secteur lui-même.

Les acteurs qui innovent dans des champs différents ont ceci en commun qu'ils réagissent aux mêmes tendances et aux mêmes évolutions qui marquent leurs secteurs respectifs.

Il n'est donc pas étonnant que dans les pratiques mêmes qu'ils mettent en œuvre pour pallier ou renouveler les modes d'intervention de leur champ, nous retrouvions des caractéristiques et des valeurs communes.

Aujourd'hui, la culture de l'évaluation, la logique de projets, de programmes, la modélisation et la standardisation des bonnes pratiques ne connaissent plus de limites

et plus de frontières ; ce sont des tendances qui s'imposent partout ; il n'est donc pas étonnant que la résistance que ces tendances suscitent, tende également à devenir transversale vis-à-vis des catégories et champs d'activités.
Nous pouvons repérer une forme d'unité dans les caractéristiques du travail hors les murs, et hors les institutions de l'École, de l'Éducation, du Social ou de la Culture.

Derrière ces sorties « institutionnelles », nous pensons pouvoir mettre en évidence, une entrée dans une forme de travail que nous avons décrite comme inspirée par la Pédagogie sociale.

La Pédagogie sociale propose une prise de conscience et une critique d'un mouvement général dans les institutions qui aboutit à l'appauvrissement et à l'émiettement des pratiques et des métiers. Elle propose un cadre conceptuel indépendant des institutions qui favorise une compréhension plus « politique » des contextes d'intervention.

Elle met en avant des valeurs et des caractéristiques reconnaissables et transférables telles que :

- **Le travail hors structure traditionnelle**
- **L'intervention en milieu ouvert et dans les espaces publics**
- **L'inconditionnalité, la gratuité de l'accueil**
- **Le mélange des âges**
- **La prise en compte des dimensions affectives, relationnelles… et politiques des interventions**
- **L'autonomie comme valeur à la fois pour les publics destinataires et les acteurs sociaux**
- **Une mise en cause de l'écart qui sépare les professionnels et leur public.**

Il reste que l'unification de l'ensemble de ces initiatives, au sein de chacun des secteurs qui en constituent des « portes d'entrée », est loin d'être acquise.

Cela repose probablement sur la capacité des acteurs sociaux de théoriser à partir de leurs propres pratiques dans quelque domaine qu'elles se situent, et de pouvoir communiquer à partir de celles-ci.

Documentation sommaire en lien avec le thème du travail hors institution

Textes et ouvrages

Saül Alinsky, 2017, *Radicaux, réveillez vous !* , Le Passager clandestin.

Michel Barré, 1995, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps,* PEMF.

Daniel Cueff, 2006, *L'enfant dans la rue*, GPAS .

François Dubet, 2002, *Déclin des institutions*, Seuil.

Eric Dufour & Julien Servois, 2014, *La Philosophie sociale de Natorp*, Vrin.

Edvin De Boevé et coll., 2010, *Guide international sur la méthodologie du travail de rue*, l'Harmattan.

Célestin Freinet, 1992, *Œuvres pédagogiques (2 tomes)*, Le Seuil.

Paulo Freire, 2013, *Pédagogie de l'autonomie*, Éres.
1982, Pédagogie des opprimés, PCM.

Janusz Korczak, 2006, *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont.
2012, *Journal du ghetto*, Robert Laffont 2012,
2013, *Les règles de la vie, pédagogie pour les jeunes et les adultes*, Fabert.

José Morel Cinq-Mars, 2010, *Psy de banlieue*, Éres.

Laurent Ott,
2025 : *La répression des acteurs sociaux*, Chronique sociale.
2018, *Philosophie de la Précarité*, Chronique sociale.
2016, *Philosophie sociale*, Chronique sociale.
2014, *Intervenir auprès des enfants en situation de rue (coll)*, Chronique Sociale.
2013, *Travail social, raisons d'agir*, Éres.
2011, Pédagogie Sociale, Chronique Sociale.
2007, *Le Travail éducatif en milieu ouvert*, Éres.

Serge Paugam, 2008, *Le lien social*, PUF.

Radlinska Helena, 2016, *Aux sources de la Pédagogie sociale*, adaptation Ewelina Cazottes, Grégory Chambat et Laurent Ott, L'Harmattan.

Bernard Stiegler, 2008, *Réenchanter le Monde, la valeur esprit contre le populisme industrie*l, Flammarion.

Eric Valentin & Joseph Beuys, 2014, *Art, politique et mystique*, L'Harmattan.

Quelques sites d'expériences de référence en termes de « travail éducatif et social hors les murs »

Sur l'association Intermèdes-Robinson (Essonne –France)

Site et Blog : http://www.intermedes-robinson.org

Chaîne YouTube : Intermèdes-Robinson

Sur Laurent_Ott_Formations:

Site, Blog et vidéos : https://www.laurent-ott-formations.org/

Sur le mouvement Freinet (français):

Site, outils et ressources : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/