

NÔTRE ÉCOLE

revue de
Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique

n° 33
automne 2012
4€

CHANTIERS DE PÉDAGOGIE SOCIALE





Pédagogie sociale dans et hors l'école

Le concept de « Pédagogie sociale » a d'abord été défini pour concevoir un ensemble de pratique éducatives qui allaient bien au-delà de l'école. C'est ainsi, en Pologne, que Helena Radlinska (voir p. 18) a plaidé pour une pédagogie « totale », qui concerne à la fois l'enfant, mais aussi la société et son projet.

EN FRANCE, malgré toutes les réserves qu'on peut avoir sur l'existence d'une pédagogie digne de ce nom à l'école aujourd'hui, c'est toujours en référence à cette institution que l'on envisage la question de la pédagogie, ou même de l'éducation. La récente concertation sur l'éducation de V. Peillon témoigne elle aussi de ce « scolarocentrisme » fortement dommageable puisqu'il invisibilise les besoins et enjeux éducatifs qui se manifestent autour de l'école, et qu'il enferme par ailleurs le débat scolaire dans des sempiternelles répétitions de pensée (les rythmes, la violence scolaire, le retour vers une pédagogie traditionnelle, la lutte contre l'échec scolaire renommé « décrochage »...). C'est donc l'école qui, en France, concentre l'essentiel des attentes éducatives et qui symbolise les espérances de changement et de transformation institutionnelle comme sociale.

Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans l'école que Célestin Freinet ait développé une pédagogie de rupture vis-à-vis de l'éducation traditionnelle et vis-à-vis même des autres courants de l'Éducation

nouvelle. Pourtant, dès l'origine de cette fondation, on peut observer historiquement comment et pourquoi la Pédagogie sociale (que Freinet appelait École Moderne) excède l'institution scolaire.

Le développement de ces techniques, cette ouverture sur la vie politique locale comme internationale, ce souci de cohérence entre les modalités pédagogiques et les finalités sociales recherchées ont amené inexorablement Freinet vers la rupture avec l'institution publique. Obligé malgré lui de fonder une école privée, Freinet fera l'expérience, de son vivant, de cette incompatibilité majeure entre sa pédagogie et l'institution scolaire.

Il n'est donc pas étonnant que ce soit l'icône-pédagogie Freinet, en tant que mouvement qui « abrite » aujourd'hui le « Chantier de Pédagogie sociale », dont un certain nombre de membres ont écrit des articles pour ce numéro. De même il est tout aussi logique que ces membres prennent comme cadre d'expérience, de travail et de réflexion, un environnement qui dépasse l'École comme institution. ►►►

■ **LAURENT OTT**,
philosophe, éducateur,
enseignant, pédagogue social.
Auteur de *Pédagogie sociale*,
éd. Chronique sociale, 2011.



© Sileks

IL ÉTAIT UNE FOIS... Marieettonio au camp rom

Accompagnement de la compagnie Marieettonio au camp Rom de Moulin-Galant en Essonne. Projet soutenu par l'association Intermèdes-Robinson. Reportage photo réalisé en mai 2011. Les photos sont aussi en ligne sur le site de l'association Intermèdes-Robinson : assoc.intermedes.free.fr

»»» Domaines d'intervention de la pédagogie sociale en France

Où se développent à ce jour les pratiques de pédagogie sociale en France et comment peut-on penser leur cohérence théorique et technique? Nous retrouvons ici un des enjeux et une des préoccupations majeures de notre chantier. Nous avons à ce jour rencontré et étudié cinq grandes entrées en pédagogie sociale.

Dans l'École

La pédagogie sociale à l'école est aujourd'hui essentiellement représentée par la pédagogie Freinet. « 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 quelquefois au-delà... La pédagogie Freinet est buissonnière par essence, elle ne peut survivre sans rentrer en conflit avec cette clôture scolaire que nous subissons depuis plus de trente ans (focalisation 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 technologiques modernes).

À travers la « production » artistique

La pédagogie Freinet se propose de développer les potentiels de création et d'expression des enfants dans tous les langages. En pédagogie Freinet, il ne s'agit pas de favoriser, à travers l'art, la culture, mais bien plutôt la puissance d'expression. Par l'art, l'enfant, l'adulte, développe sa puissance de vie, sa

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

On voit aussi comment l'art est bel et bien « une 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 la pédagogie nouvelle (tel Steiner).

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

L'expression artistique est de préférence abordée collectivement, soit que la production elle-même soit collective, soit qu'elle trouve son origine, son appui ou sa destination dans un groupe ou communauté de référence.

Une dimension sociale est le plus souvent 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 ».

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'un Joseph Beuys. Dans tous les cas, les artistes impliqués dans un tel projet assument volontiers cette dimension « sociale » de leur activité. Ce point est essentiel

car il s'inscrit à contre-pied d'un contexte artistique et culturel dominant qui, 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, dénie 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 cette tendance.

Au sein du chantier de pédagogie sociale et autour de celui-ci, nous répertorions diverses actions, à l'initiative d'artistes qui s'inscrivent pleinement dans une telle perspective, la plupart prenant d'ailleurs pour cadre la rue, ou se déplaçant volontiers dans les espaces publics ou tout au moins en dehors et rupture des établissements artistiques ou culturels classiques.

Autour de la notion de santé communautaire

Le XX^e 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 aussi comme une 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. De ce point de vue, la santé englobe toutes les dimensions de la vie humaine : publiques, privées, ainsi que tous les âges et toutes les conditions.

La santé communautaire repose la question de la santé dans un contexte politique, et collectif qui tranche considérablement avec l'approche libérale de la santé qui préfère parler de « capital santé » et d'inégalités. Pour l'approche en santé communautaire, la santé n'est pas affaire de soins ou de spécialistes mais une œuvre collective, avec cette 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 », pose la question de la reconnaissance de la légitimité de tout un chacun dans la définition et le développement de la santé de tous.

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

L'approche par la santé communautaire permet particulièrement de développer un regard sanitaire et social qui s'émancipe des institutions, qui prend son indépendance vis-à-vis des modalités de leur évaluation, en interne, pour mettre en avant une nécessité de refonder nombre d'entre elles vers des pratiques plus respectueuses.



© Site

Dans les pratiques et les structures de l'Éducation populaire

À partir des années 1980, différentes expérimentations en France d'animation en milieu ouvert (comme à Evry, dans le 91, à la fin des années quatre-vingt, ou celle qui continue encore à ce jour au centre social de Belles-Rives, à Saintes) ont mis en évidence l'existence d'une très nombreuse population enfantine ne bénéficiant pas ou plus ou pas assez des équipements et dispositifs de loisirs ou périscolaires mis en place par les municipalités.

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 sans emploi, au chômage ou précaires moins demandeurs de « garde » ; et les structures gérées par les municipalités écartent communément ce public en réservant l'accès aux enfants de parents qui travaillent (c'est le cas dans de nombreuses villes de banlieue, comme à Longjumeau (91)), ou considèrent ce public comme non prioritaire, ou devant s'acquitter de modalités d'inscription spécifiques (demandes d'autorisations, suppléments à acquitter, réservation journalière obligatoire long-temps avant, etc.).

Par ailleurs la pédagogie à l'œuvre dans ces structures a profondément évolué depuis les années 1970 : 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 programmes alléchants (activités onéreuses, sorties prestigieuses, etc.) dans les structures de loisirs et d'accueil.



© Site



▷▷▷ De même l'organisation du temps périscolaire s'est trouvée peu à peu gagnée par une logique scolaire: temps découpé en fonction d'un emploi du temps, jeunes répartis en groupes d'âges, confiés à des spécialistes mettant en avant les objectifs éducatifs, voire comportementaux. Pour les plus pauvres, les activités de loisirs ont été purement et simplement remplacées par des activités de « complément d'école »: soutien scolaire obligatoire, stages de rattrapage, réussite éducative, etc.

L'idée d'une éducation continuée hors de l'école avec des adultes disparaît au profit d'une logique consumériste de catalogue d'activités et d'options. De sorte que, progressivement, l'ensemble de ces structures et équipements a tout simplement tourné le dos aux enfants des milieux populaires pour lesquels pourtant ils avaient été conçus. Nous pourrions évoquer ici à bon droit une « trahison » de l'Éducation populaire au moment même où ses ressources et activités n'ont jamais été aussi riches et modernisées.

C'est par réaction à cette tendance que se sont développées les pratiques éducatives et d'animation en pédagogie sociale. 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 acteur de ces actions ouvertes à tous.

Dans l'éducation spécialisée et le travail social

Le travail social en France s'est longtemps distingué du secteur de l'Éducation nationale par des pratiques et une culture professionnelle propres. 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 et d'analyse des pratiques favorisant l'horizontalité.

Toutefois depuis la fin des années 1980, 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.

Au fil des ans, de nombreux collectifs de travailleurs sociaux se sont exprimés, par exemple autour du mouvement « 7 8 9 Radio sociale » (www.789radiosociale.org) pour alerter quant à ces évolutions. Ils dénoncent 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.

Il n'est pas étonnant que le secteur du travail social constitue également une porte d'entrée vers des pratiques alternatives en pédagogie sociale; cette ouverture vers cette forme de pédagogie, recourt tout naturellement à la revendication d'autres formes d'intervention, plus collectives, plus respectueuses du pouvoir d'agir 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'intervention sociale collectives: travail social communautaire, intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC), capacitation, *empowerment*, et même les théories du « Care ».

Ces approches nouvelles (en France) s'inscrivent en rupture vis-à-vis des logiques institutionnelles dominantes et mettent en avant la dimension politique des interventions sociales et éducatives.

Derrière la diversité des entrées, « une » pédagogie sociale ?

Cette diversité des entrées en pédagogie sociale à partir de l'ensemble des secteurs concernés par les

enjeux éducatifs pose bien entendu la question de l'unité d'une telle démarche. On peut cependant souligner que cette unité, quoique peu exprimée en tant que telle est repérable par les similitudes en termes d'enjeux, de valeurs, de logiques, de mouvements au sein de chacun de ces secteurs.

Cette diversité des « entrées en pédagogie sociale » témoigne également en creux des mêmes difficultés éducatives, économiques, sociales et idéologiques que l'on rencontre dans chacun de ces secteurs. Aujourd'hui, la culture de l'évaluation, la logique de projets à court terme, de programmes, la modélisation et la standardisation des « bonnes pratiques » ne connaissent plus de limites. 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.

La pédagogie sociale propose ainsi 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 à théoriser à partir de leurs propres pratiques, dans quelque domaine qu'elle se situe, et de pouvoir communiquer à partir de celles-ci.

C'est ce qu'ont fait récemment l'ensemble des acteurs autour de l'expérience de l'association Intermèdes-Robinson de Longjumeau, en publiant un ouvrage collectif dont le titre est évocateur :

Des lieux pour habiter le Monde, Dababi, Murcier, Ott et alii, éditions Chronique Sociale. ■



Le chantier de pédagogie sociale de l'Icem

L'évolution actuelle de l'école (réduction du temps de classe, centration sur des savoirs dits fondamentaux, regroupement des établissements) amène de plus en plus d'éducateurs à se poser la question de la place de l'éducation globale et de l'importance de l'éducation non formelle dans la vie et l'éducation des enfants.

Le fait que de nombreuses structures issues des mouvements d'éducation populaire connaissent le même mouvement vers une spécialisation et un tri de leurs bénéficiaires renouvelle également ce besoin de réfléchir à une éducation qui se déroulerait de plus en plus en dehors des institutions traditionnelles.

C'est autour de cette intuition et parce qu'ils partagent également la certitude que la pédagogie Freinet est une éducation globale, qui a des implications bien en dehors de l'école, que se sont regroupés autour d'un chantier dit « de pédagogie sociale » différents acteurs éducatifs.

Le chantier de pédagogie sociale regroupe aujourd'hui des artistes, des enseignants, des travailleurs sociaux, des militants éducatifs autour de la question de l'éducation « en dehors des institutions ».

À partir des expériences innovantes menées ou connues par les uns et les autres, à partir des sensibilités et professionnalités différentes, se débattent dans ce chantier les caractéristiques et valeurs communes d'une éducation à la socialité, à la sensibilité et à la politique.

Le chantier travaille actuellement à définir des concepts et des outils pour mettre en œuvre et tenir des actions innovantes en matière éducative qui soient à la fois globales, territoriales et durables.

Le terme de pédagogie sociale s'inspire quant à lui tant de la pédagogie Freinet, que de la pédagogie Korczak et pourrait se définir comme une pédagogie « hors les murs ».

Le chantier permet d'établir des contacts, d'approfondir sa démarche, de soutenir son action. Il donne lieu à l'écriture et la publication (encore provisoirement sur Toi'Icem) de comptes rendus, textes de réflexion. Une liste de discussion a été créée pour poursuivre et étendre les discussions et réflexions.

Quelques lectures

Pour aller plus loin :

★ Un exemple de pratiques en pédagogie sociale dans le secteur de l'éducation populaire, le GPAS :

<http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html>

★ Un exemple de pratiques en pédagogie sociale, à partir de l'initiative d'un groupe de travailleurs sociaux, le groupe « Travailleurs sociaux dans la Crise », de et à Saint-Étienne :

<http://www.droits-sociaux.fr/spip.php?rubrique32>

★ Un exemple d'initiative « mixte » entre éducation populaire et travail social, l'exemple des centres sociaux autogérés, les CREA :

<http://crea-csa.over-blog.com/>

★ Le Chantier de Pédagogie sociale, en lien avec le Mouvement Freinet :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes/results/taxonomy%3A217>

Helena Radlinska : origines et perspectives de la pédagogie sociale

« PÉDAGOGIE SOCIALE », l'expression commence à être utilisée par les acteurs sociaux engagés dans des pratiques de travail « hors institution ». Ces professionnels ressentent instinctivement les limites de la pédagogie traditionnelle ou même des pédagogies dites « nouvelles ». Cet intérêt témoigne de la volonté de ne plus considérer « leur » public seulement comme « le spectateur » ou « l'acteur » des apprentissages, mais avant tout comme « un auteur » de sa propre éducation.



L'UTILISATION DU TERME de pédagogie sociale pour nommer ces pratiques nouvelles est séduisante, mais à condition d'éviter les confusions véhiculées par une définition floue et ambiguë où, finalement, chacun projetterait ses propres besoins et ses propres attentes.

S'agit-il simplement d'une pédagogie pour le travail social, ou est-ce avant tout une pédagogie ouverte sur le collectif, favorisant l'initiative sociale et citoyenne, la solidarité, l'expression de soi et la coopération? En quoi, dans cette hypothèse, se distingue-t-elle alors d'autres termes déjà utilisés (pédagogie innovante, institutionnelle, active, coopérative, libertaire, alternative, autogestionnaire, etc.).

Pour certains, c'est un outil pédagogique qui peut enrichir la palette du travail éducatif (Cueff, 2006)¹. D'autres la perçoivent comme un courant pédagogique nouveau en France (Ott, 2011). Enfin, il y a aussi des auteurs qui le désignent comme cadre philosophique et normatif de l'action pédagogique, éducative et sociale (Marynowicz-Hetka, 2007)².

Dès lors, il semble important de revenir aux sources de la pédagogie sociale et à l'histoire de ce concept forgé en Pologne, en 1908, par Helena Radlinska.

La pédagogie sociale selon Radlinska

C'est à cette pédagogue, infirmière, enseignante et chercheuse polonaise que l'on doit cette expression. À l'époque, à peine rentrée de Sibérie où son mari avait été déporté pour avoir pris part à la révolution de 1905³, elle est déjà reconnue comme une enseignante active, militante du Parti socialiste polonais et membre des différents mouvements sociaux polonais.

Le concept de pédagogie sociale apparaît dans un contexte de débats et de luttes autour de la question de l'instruction de masse et de sa relation avec le

combat des forces nationales. Radlinska appartient à un groupe militant expérimentant de nouvelles formes démocratiques d'éducation dans l'esprit des objectifs et des méthodes actives. Ces militants s'opposent aux méthodes traditionnelles et conservatrices prônées par un autre groupe, la Société de l'instruction populaire.

Dans une Pologne soumise au triple joug russe prussien et autrichien, la lutte pour la libération nationale conduit Radlinska à utiliser indifféremment les termes de « pédagogie sociale » et de « pédagogie nationale »⁴. Cette vision « patriotique » ne doit sur tout pas être comprise comme la transmission de idées nationales mais bien comme une aspiration universelle à « changer des conditions qui freinent le développement de l'homme » (Radlinska, 1909).

C'est au sein de l'université populaire Mickiewicz que Radlinska pose les bases de la pédagogie sociale et les présente lors du II^e Congrès pédagogique Lwow en 1908. La pédagogie sociale est définie comme « une action consciente, visant à la transformation de la vie collective [...] au nom d'un idéal qui se réalisant dans un contexte social précis, et effectué au moyen de forces individuelles et collectives ». Les éducateurs doivent alors travailler « sur les forces vives de collectivités ».

Sous la plume de Radlinska, ces « forces » renvoient aux valeurs latentes (potentielles) qui se manifestent aussi bien chez les individus que dans les groupes sociaux. L'éducation consiste alors à éveiller ces forces et à créer les conditions propices à leur développement. Ce but est atteint si le pédagogue développe une attitude appropriée à l'égard du milieu social, des individus et des collectivités humaines. En effet, ce que le pédagogue vient transmettre : le milieu ne peut servir de mesure pour l'évaluation des résultats de son travail : ce qui est déterminant, c'est sa capacité à faire émerger les potentialités, les forces et les contradictions dont le milieu est porteur.



© Sileks

Chez Radlinska, la démarche « sociale » désigne une activité « pour », « avec » et « à travers » la société. Sa pédagogie sociale est engagée dans un processus de transformation de la société, qui dépasse largement la relation traditionnelle de l'enseignant-élève. Ce constat sur les diverses influences sociales qui traversent les processus d'apprentissages est assez révolutionnaire à une époque où l'éducation est souvent réduite à sa dimension scolaire. La pédagogie sociale s'applique d'ailleurs à différents domaines d'activités (travail social, aide au développement, travail éducatif, etc.), car sa mise en œuvre interroge dans le même temps l'objectif (pour la communauté) et les moyens de la réaliser (par les forces sociales/communautaires). C'est une activité systématique, durable, qui fait appel à l'anticipation, à l'innovation, à la planification des actions de transformation et d'optimisation.

Les débuts de la pédagogie sociale

Radlinska élabore le terme de pédagogie sociale dans un contexte international de développement des sciences pédagogiques. De nouveaux courants aboutissent à la création de différents concepts, de nouvelles méthodes... Aux conceptions naturalistes, qui soulignent le rôle de la croissance et du développement spontané, comme base du processus éducatif, s'opposent les courants sociologiques, de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, qui mettent l'accent sur la fonction sociale de l'éducation; soulignant l'influence des groupes sociaux et du milieu

dans la formation de la personnalité et du comportement social de l'individu (Durkheim, *L'Éducation morale*, cours prononcé en 1902-1903, présenté par Paul Fauconnet, 1925, Paris, PUF, 1992). La pédagogie de la culture, s'efforçant de démontrer le caractère trop unilatéral du « paedocentrisme », se propose d'introduire l'homme dans le monde des biens culturels et de lui apprendre à assimiler ces biens, à en créer des nouveaux.

Radlinska, à la différence des théories sociologiques de l'éducation, élargit ces réflexions à l'étude des liens entre les processus d'apprentissage et le milieu. Son regard se porte alors sur des phénomènes et des groupes dont il n'est pas question dans la sociologie de l'éducation. Pour elle, la pédagogie sociale englobe « des processus intégraux, embrassant toute la vie de l'homme et subissant l'influence des facteurs tels que les conditions de vie et de culture ». Elle cherche à établir en quoi et comment les vies et les destinées des individus et des groupes humains dépendent des facteurs de milieu et pose le problème de la transformation consciente de ce milieu conformément aux objectifs et aux tendances d'une éducation libératrice.

La pédagogie sociale se définit alors comme « une science pratique » qui se développe au croisement des sciences humaines, biologiques et sociales d'une part, et de l'éthique et du culturalisme d'autre part (Wroczyński, 1964). Elle s'intéresse aux interactions entre l'individu et son environnement, notamment à l'impact des conditions de vie ►►

1. D'après Daniel Cueff (2006), la pédagogie sociale constitue une des méthodes utilisées par les pédagogues pour travailler auprès des enfants en situation de rue (Cueff, p. 111). Cette méthode permet de prendre en compte « la zone proximale du développement et des conditions de développement de l'esprit critique de l'enfant ». En effet, l'hypothèse selon laquelle l'enfant se développe à partir d'acquis proches renvoie à la mise en place des procédures qui l'obligent à voir un peu plus loin que ce qui se passe dans la vie ordinaire et routinière. Le principe de pédagogie sociale constitue, selon Cueff, le fait de sortir l'enfant de son environnement habituel pour participer à sa formation sociale et à son ouverture au monde.

2. Pour Marynowicz-Hetka (2007), la pédagogie sociale constitue une réflexion sur le champ d'activité. C'est alors un processus qui se déroule dans le temps et permet la transition et le passage entre ce qui est ressenti comme subjectif et ce qu'on considère comme objectif, ce qui est individuel et collectif, ce qui est extérieur (déterminé) et ce qui est intériorisé (appris). La pédagogie sociale permet aussi de réfléchir « sur », « pour » et « à travers » l'activité, donc en tant qu'un système de notions et de significations servant de référence pour l'activité d'éducation.

▷▷▷ et du milieu culturel sur l'individu. Elle s'intéresse également au rôle de l'homme dans la pérennisation, l'intégration et la transmission des valeurs. Enfin, elle analyse le processus de la transformation de l'environnement « par les hommes à la recherche de l'idéal ».

La pédagogie sociale et l'école

L'objectif de la pédagogie sociale est de créer des postures et des comportements éducatifs indépendants, démocratiques, critiques et créatifs. Elle encourage et développe la création d'institutions de la vie en collectivité. L'école participe à ce processus à côté d'autres institutions telles que les structures périscolaires, centres d'instruction pour les adultes, mais aussi d'autres organes comme les collectivités locales, le tiers secteur, etc.

Bien entendu, l'école – lieu d'éducation – ne saurait être un espace de dressage (Radlinska, 1908). Elle cherche à donner « l'envie du savoir », c'est-à-dire susciter le besoin de continuer l'éducation.

Son programme doit être adapté aux besoins du pays et s'appuyer sur les plus récents progrès scientifiques. L'État ne peut pas influencer les programmes scolaires. Cette liberté du choix des programmes au sein de l'institution est essentielle.

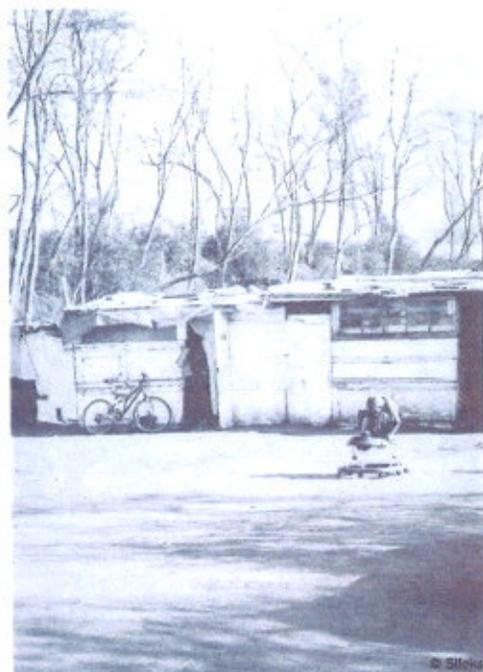
L'école imaginée par Radlinska se définit comme une école « polonaise, patriotique et sociale ». Elle se partage les tâches d'éducation avec d'autres institutions. Dans ce projet, c'est l'ensemble de la société qui (s')éduque.

L'école accorde une attention particulière aux élèves issus de familles démunies (bourses, équipement gratuit, etc.) et propose un enseignement adapté aux enfants en situation de handicap.

L'école facilite l'intégration sociale; elle permet le développement des postures citoyennes et sociales. C'est pourquoi, les élèves sont ici les acteurs importants; ils participent au fonctionnement de l'école, ils gèrent ses équipements et son budget.

Mais, et c'est le plus important, l'école peut et doit avoir un impact sur son environnement. À travers l'exemple des écoles d'agriculture, on imagine comment celles-ci peuvent transformer le milieu et améliorer les conditions sociales, culturelles et économiques. Formations des agriculteurs, diffusion des recherches scientifiques auprès de la population locale; collaboration avec les universités populaires, les écoles primaires, etc. Les jeunes diplômés de l'école d'agriculture ont aussi une obligation envers la communauté locale. Ils rendent à tous ce qu'ils ont appris à l'école. Leur travail dans la communauté peut se mesurer par les changements concrets qu'ils ont apportés à leur milieu.

Radlinska était très critique envers l'école de son époque et notamment son action auprès des familles défavorisées. Dans l'ouvrage collectif intitulé *Causes sociales des succès et des insuccès scolaires* (1935), elle indique que, dans le domaine de l'instruction et de l'éducation des jeunes et des adolescents, les techniques pédagogiques appliquées dans les écoles s'avèrent inefficaces quand elles ne tien-



nent pas compte des facteurs intervenants dans la vie de l'enfant en dehors de l'école.

Les recherches de Radlinska et de son équipe montrent que les rapports entre l'école et les élèves de milieu populaire ne sont guère différents de ceux constatés aujourd'hui: inscription tardive de l'enfant pauvre à l'école (vu ses retards en développement intellectuel et affectif), redoublement, absentéisme scolaire. D'où le besoin de renforcer les liens de l'école avec son environnement, particulièrement avec les parents, la collectivité locale, etc. Ce qui d'ailleurs est le postulat formulé avec tant de force par la pédagogie sociale, suivant lequel il faut transformer consciemment le milieu dans lequel vit l'élève.

Les applications de la pensée de Radlinska aujourd'hui en France

La pensée de Radlinska en France – et notamment son concept de la pédagogie sociale – semble possible dans plusieurs domaines: à l'école, au sein de la santé communautaire, dans l'éducation populaire, dans l'éducation spécialisée et plus largement dans le travail social.

Son application « scolaire » relève de l'évidence, tant, en France, la référence en matière d'éducation reste l'école. Les classes Freinet lui sont un terrain fertile; Célestin Freinet, à plusieurs reprises, a employé dans différents textes, l'expression « pédagogie sociale » pour exprimer sa volonté d'inscrire la pédagogie au cœur de la société et des rapports humains. Il ne cherchait pas seulement une pédagogie plus en harmonie avec les besoins des enfants et le développement de leurs possibilités, mais une pédagogie d'action, de transformation personnelle et sociale. C'est en ce sens qu'il allait au-delà de la pédagogie nouvelle; il pensait qu'il est important de

3. Pour les détails de la vie de Helena Radlinska, voir l'article « Aux sources de la pédagogie sociale », *N'Autre école*, n° 31, Hiver 2011-2012, p. 44-47.

4. Radlinska utilise les termes « pédagogie sociale et pédagogie nationale » notamment dans sa période dite de Cracovie (1907-1914). Sa participation à la révolution de 1905 et aux mouvements sociaux du royaume de Pologne et de la région de Malopolska ont un impact décisif sur le radicalisme et la vision patriotique qu'elle donne à la pédagogie sociale.

5. Voir le site Internet et le blog du GPAS : <http://gpas.infini.fr>

Contact : gpas@infini.fr

6. Janusz Korczak (1878-1942) de son vrai nom Henryk Goldszmit, écrivain, médecin, éducateur et pédiatre polonais. Au début du xx^e siècle, il a créé deux foyers éducatifs organisés en républiques d'enfants (avec leur parlement et leur tribunal des enfants). Inspirateur, par sa pédagogie de la responsabilisation, de la Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE).

rendre l'enfant acteur, ou de lui donner des méthodes actives; certes, avec de telles méthodes, il apprendra mieux. Mais l'ambition de Freinet n'était pas utilitariste. Il ne cherchait pas à améliorer des performances artificielles, ou autres. Il cherchait à rendre l'enfant auteur.

À la pédagogie de la passivité et de la soumission (la pédagogie traditionnelle), à la pédagogie de l'activité (la pédagogie nouvelle), Freinet cherchait à substituer une pédagogie de « l'auteur ». On le voit, l'entreprise dépasse l'école et, de fait, la pédagogie Freinet est une pédagogie qui déborde l'enfant, qui déborde la classe et l'école elle-même, à travers la correspondance, les sorties, les initiatives sociales, etc.

Il nous semble alors que la pensée de Radlinska est ici tout à fait intéressante; notamment pour réfléchir sur deux questions: comment utiliser la pensée de Radlinska pour prolonger la pédagogie Freinet dans le milieu de vie de l'enfant (le quartier, la famille, les groupes de pairs)? Et comment utiliser la pédagogie sociale à l'école? Ces questions, qui semblent aujourd'hui oubliées dans la discussion sur la place de l'école dans la société, peuvent nous sortir du « scolarocentrisme » actuel et permettre de réfléchir sur les changements et les transformations institutionnelles et sociales à impulser.

Le GPAS, pionnier de la pédagogie sociale en France

Le réseau régional des GPAS⁵ (Brest, Rennes, Cap-Sizin, Val d'Ille) est un mouvement d'éducation populaire qui dispose d'un secteur de recherche-formation et qui conduit des actions de solidarité internationale au profil des enfants des rues en Pologne. Depuis une trentaine d'années, ils explorent et mettent en œuvre les principes de la pédagogie sociale.

Depuis leur création, les associations GPAS mènent des projets participatifs visant au développement local et à l'implication effective des personnes dans les actions qui les concernent en luttant contre les discriminations. Les actions des GPAS ont pour vocation de s'adresser aux enfants, aux jeunes et aux familles les plus touchés par la pauvreté et la marginalisation, qu'elle soit sociale, économique ou culturelle.

Le GPAS Bretagne prend en compte l'enfant dans son environnement social comme élément fondateur de sa culture et de connaissance du monde, pour lui permettre de découvrir d'autres horizons, d'autres perspectives, d'autres cultures à travers des projets concrets, coopératifs, dont il sera, avec l'aide des adultes qui l'entourent, l'un des participants actifs.

Le premier GPAS a été fondé à Brest en 1980 par un groupe d'étudiants en psychologie réunis par un intérêt commun pour la pédagogie. Ces étudiants, très influencés par les pédagogies non-directives, étaient sensibilisés aux questions posées par l'échec scolaire. Face à l'école comme machine à produire de l'exclusion sociale, le GPAS s'est créé comme

un groupe de recherche-action mettant en pratique une nouvelle approche pédagogique en rupture avec celles appliquées à l'Éducation nationale: « la pédagogie sociale ». Cette démarche a été déclenchée par la lecture de thèses de B. Charlot sur l'école (1976) et a été enrichie plus tard par les conceptions du pédiatre et pédagogue polonais J. Korczak⁶.

Aujourd'hui, le GPAS Bretagne avec le GPAS Cap Sizin, créé en 1983, le GPAS Rennes (1992) et le GPAS Val d'Ille (2007) a pour ambition la mise en œuvre, la valorisation et le développement de la pédagogie sociale.

Des partenariats ont été élaborés avec l'université de Rennes (IUT Carrières sociales avec deux diplômes: « DUT option animation sociale et socio-culturelle » et « Licence professionnelle coordination de projet ») et l'Académie de pédagogie spécialisée de Varsovie (licence professionnelle « Prévention sociale »). Les professionnels du GPAS se revendiquent « pédagogues sociaux » en faisant ainsi la différence avec les pratiques menées dans le champ de l'animation et ceux de l'éducation spécialisée.

D'autres mouvements, comme l'association Intermèdes-Robinson ou le chantier de pédagogie sociale de l'Icem, se revendiquent aujourd'hui de la pensée d'Helena Radlinska. Cette actualité de la pédagogie sociale, sa diffusion dans différents secteurs, est un encouragement à creuser ce concept et surtout à le mettre en œuvre. ■

Bibliographie

Pour une introduction générale à la vie et à la pensée d'Helena Radlinska on se reportera à l'article: « Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale », Grégory Chambat, dans *N'Autre école*, n° 31, hiver 2011-2012, disponible en ligne sur le site de la revue.

- Cazottes E., « L'implication des enfants dans la vie sociale, un puissant facteur d'intégration », *Journal du Droit des Jeunes, la revue d'action juridique & sociale*, n° 282, février 2009.

- Cuff D. (dir.), *L'enfant dans la rue. Lutte contre les violences envers les enfants des rues*, éd. Daphné, projet européen, 2006.

- Dababi M., Murcier N., Ott L. (dir.), *Des lieux pour habiter le monde. Pratiques en pédagogie sociale*, Lyon, Chroniques sociales, 2012.

- Marynowicz-Hetka E., « Travail social - développement du concept. Le passé dans le présent et dans le futur », in Friesenhahn G.J., Lorenz W., Seibel F.S., *Boskovice, Community Education and its contribution to a Social Europe. Concepts-Perspectives-Implementation*, éd. Albert, 2007.

- Ott L., Djaoui E., Fourdrignier M., Rullac S., *Les actions pour les enfants en situation de rue en France. Logiques d'action, professionnalisations et innovations, Rapport final pour l'ONED*, 2011, disponible sur le site Internet <http://www.oned.gouv.fr>

- Ott L., *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*, Lyon, Chroniques sociales, 2011.

- *Revue de la Pédagogie sociale*, éd. de Recherches du ministère polonais de l'Éducation. Rédacteur en chef: Daniel Cuff. 5 numéros parus en langue polonaise:

Le sens et le projet, 1996, Varsovie, 93 p.

La pédagogie sociale et l'école, 1996, Varsovie, 76 p.

Les enfants de Praga, 1998, Varsovie, 76 p.

La formation et les pédagogues de rue, 1999, Varsovie, 115p.

- Wroczyński R., « Helena Radlinska et son système pédagogique », in *Enfance*, tome 17, n°1, 1964, p. 66-80, disponible sur le site Internet <http://www.persee.fr/web/revues>

Pour plus d'informations voir <http://www.afjk.fr>

Paulo Freire : alphabétisation et luttes sociales

Au sein du chantier de pédagogie sociale, nous avons choisi de parler de ce grand pédagogue latino-américain car son parcours, sa pensée, son engagement politique, ce fort lien entre « éducation et politique » sont en accord avec nos principes par rapport aux problématiques sociales.

Pédagogie des opprimés : respect des savoirs des apprenants

Dans son ouvrage le plus connu, *Pédagogie de l'opprimé* (1969), Freire s'appuie sur son travail d'éducateur. Il est en effet chargé, d'abord au Brésil (1962-64) puis au Chili (1967-67), d'élaborer et de mettre en œuvre de grands programmes gouvernementaux d'alphabétisation, impliquant des millions d'adultes illettrés.

Dans son travail sur la pédagogie des opprimés, Freire considère que l'alphabétisation ne se limite pas à un apprentissage de la lecture. Il s'agit de partir des situations vécues par les « éduqués » et d'en faire le support du développement de l'expression orale et écrite :

« L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes détachés de la vie [...], mais une attitude de création et de re-création. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabétisera. L'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. C'est pourquoi nous voulions une méthode qui serait aussi l'instrument de l'élève et non pas seulement de l'éducateur et qui identifierait [...] le contenu de l'apprentissage avec le processus même de l'apprentissage. » (Paolo Freire, *L'Éducation comme pratique de la liberté*, 1964).

Enseigner un regard critique

Les techniques éducatives développées par Freire permettent ainsi d'élaborer « une lecture du monde » dans lequel on vit et de pouvoir se projeter dans l'avenir et être capable d'agir.

Il s'adresse souvent aux enseignants (*Lettres à ceux et celles qui prétendent enseigner*, version espagnole, Siglo Veintiuno editores, 1993) à propos des aspects les plus délicats de la pratique éducative,

notamment la capacité à se mettre en question et à transformer le monde.

Freire nous rappelle souvent qu'il ne faut pas perdre l'éthique que notre profession d'éducateurs/trices requiert, c'est un besoin ontologique et qui a besoin de s'affirmer dans la pratique : « Nous avons besoin de l'espoir critique comme le poisson a besoin d'eau non contaminée. » Contre les tabous qui finissent par produire des enseignants fragiles et vacillants, il défend le besoin d'une autorité très différente de l'arrogance, qui s'appuie au contraire sur la confiance de l'enseignant par rapport à ses propres savoirs et convictions, et sa capacité de communiquer avec ses élèves et de leur permettre d'imaginer et de construire d'autres mondes possibles.

Libérer les imaginations

Un des devoirs « des éducateurs/trices progressistes », à travers une analyse politique sérieuse, est de découvrir les possibilités – au-delà du type d'obstacle – pour l'espoir, sans lequel il serait difficile de lutter, car « quand on lutte sans espoir ou désespérément, la lutte devient suicidaire ».

« L'imagination qui nous mène à faire des rêves possibles ou impossibles est toujours nécessaire. Il est important de stimuler l'imagination chez les éduqués, l'utiliser dans la conception de l'école dont ils rêvent. Pourquoi ne pas mettre en pratique dans la classe, une partie de cette école ? Pourquoi, pendant que nous discutons à propos de l'imagination ou de leurs projets, nous ne disons pas aux éduqués les obstacles concrets – même si certains d'entre eux sont encore insurmontables – pour la réalisation de leur imagination ? Pourquoi ne pas souligner le droit à l'imagination, de rêver et de lutter pour leur rêve ? En fin de compte, il faut bien spécifier que l'imagination n'est pas un acte de personnes déconnectées à la réalité, qui vivent dans les nuages. Au contraire, en imaginant quelque chose, on le fait conditionnés précisément par manque du concret. Quand l'enfant imagine une école épanouissante et libre c'est parce que la sienne lui empêche de s'épanouir et d'être libre. » (*Lettres à ceux et celles qui prétendent enseigner*, version espagnole, Siglo Veintiuno editores, 1993). ■

■ **ANDREA ALEMANY**,
éducatrice populaire
et institutrice en Uruguay,
membre du chantier
pédagogie sociale de l'Icern.

Mon expérience de pédagogie sociale en Uruguay...

N'Autre école – Ton expérience de pédagogie sociale en Uruguay, c'était quoi ?

ANDRÉA – J'ai commencé en 1998, dans une localité nommée Las Piedras, à 40 kilomètres de Montevideo, en faisant la classe le matin et en étant dans un centre social l'après-midi : il faut dire que l'école est à mi-temps.

Il y avait 25 enfants, 6 éducateurs, un travailleur social, un psychologue : nous nous occupions aussi du goûter et du dîner à 18 heures. Ces centres se sont progressivement renforcés, de la sortie de la dictature jusqu'au passage du pays à gauche en 2005.

Les parents ne veulent pas que les enfants traînent dans les rues, quoique certains préfèrent qu'ils mendient plutôt que de venir à l'école et surtout au centre (la *escuelita*, la « petite école » disaient les enfants) : ça rapporte plus ! En fait, c'est pour répondre à cette préoccupation qu'on a créé ces centres sociaux. C'est un problème auquel nous devons faire face car nombre d'enfants, après une longue journée (école le matin de 8 heures à 12 heures, club d'enfants l'après-midi de 12 h 30 à 18 h 30) se voyaient obligés d'aller faire la mendicité. L'essentiel est que ce type de projet pédagogique ne se détache pas de la politique, je tiens à cette relation entre pédagogie et politique.

N'Autre école – On voit bien à cet exemple ce qu'il y a de social dans le public, et dans la pédagogie ?

ANDRÉA – Oui, tout à fait, même si nous pratiquons l'éducation populaire, pour les parents nous représentons tout de même la continuité de « l'enseignement », c'est-à-dire la transmission des connaissances académiques. Je pense qu'on nous voit un peu comme ça, cette aide à l'accès à la culture, cette carence dont les familles issues de milieux défavorisés sont conscientes parfois.

N'Autre école – Est-ce que vous arrivez à travailler avec la « vraie » école ?

ANDRÉA – Pour moi, qui étais aussi instit, ça passait mieux, mais dans une des écoles avec laquelle nous avions à faire, c'était vraiment difficile. Avec une autre, on pouvait par contre travailler.

N'Autre école – Qu'est-ce qui t'a amené à ce chantier Freinet ?

ANDRÉA – Tout d'abord, je suis en contact avec l'Icem depuis 2005, année où j'ai participé au congrès de Valbonne. À mon retour j'ai mis en place quelques techniques et fais une réunion avec quelques copines enseignantes. Deux ont vrai-

ment été motivées pour approfondir un peu plus mais les livres de Freinet en espagnol sont très difficiles à trouver.

Quand j'ai découvert Freinet, après Freire, j'ai trouvé un lien très fort entre les deux. Freinet m'a donné plus d'éléments et de techniques pour pouvoir mettre en place l'éducation populaire au sein de « l'éducation formelle », c'est-à-dire l'enseignement.

Ce qui m'a séduit au chantier c'est ce lien fort avec l'éducation populaire car je ne savais pas trop au début ce qu'était la pédagogie sociale, pour moi c'est de l'éducation populaire ! J'y participe depuis un an.

N'Autre école – Quel lien fais-tu entre ces expériences et la pédagogie sociale ici ?

ANDRÉA – Il y en a qui se ressemblent mais d'autres pas du tout. En Uruguay, dans un seul projet social, il y a un groupe multidisciplinaire où chacun trouve son rôle et les échanges s'enrichissent... ou pas, ce n'est pas non plus la panacée, mais l'essentiel est l'échange des différentes professions du social. En France, prenons l'exemple des professeurs des écoles, ils/elles travaillent à l'école, ils n'ont pas leur place dans un projet social.

Autre différence, le rapport à la qualification et au bénévolat : je me suis retrouvée dans plusieurs associations, en France, à chercher du travail, mais voilà que quand il s'agit d'être rémunéré il faut un diplôme spécifique, mais pour le soutien scolaire n'importe qui peut être bénévole et ne rien savoir aux techniques de comment enseigner/apprendre à lire et à écrire par exemple. Les éducateurs/trices spécialisés, moniteurs/trices ou personnes ayant d'autres diplômes se retrouvent souvent à faire du soutien scolaire sans aucune connaissance de la didactique du français ou des maths.

Peut-être que le travail bénévole est plus ancré dans la culture française ? En tout cas, quand je suis revenue en France, j'ai d'abord commencé à chercher dans le milieu associatif, en racontant mon expérience on me faisait des sourires et quand je disais que je prétendais avoir un salaire, le sourire de la personne qui m'écoutait se transformait en « comment ça ? Tu n'es pas prête à faire du bénévolat ? ». Là-bas nous revendiquons d'être payé (il faut dire que les conditions sont différentes, il n'y a pas les aides sociales, pas de chômage au-delà des six mois d'interruption, très peu d'allocations familiales, pas de CMU...) ; n'empêche : pourquoi faut-il faire du bénévolat quand on travaille avec des enfants, ados, adultes issus de milieux défavorisés ? ■

(Propos recueillis par Jean-Pierre Fournier pour N'Autre école).

P. Freire : quelques lectures

- *Pédagogie des opprimés*, Maspero, 1977 [1974, écrit en 1969].
- *Le Mot et le monde. Alphabétisation et conscientisation*, Livre et Pensée, 1989 [1983].
- *L'Éducation, pratique de la liberté*, Éditions W, 1996 [1964].
- *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Érès, 2006 [1991].

On pourra aussi se référer au texte de la chronique « (re)lectures pédagogiques » sur Paulo Freire publié dans le numéro 12 de *N'Autre école* et accessible en ligne sur www.cnt-f.org/nautreecole