

# Le Nouvel Educ auteur

ICEM  
Pédagogie  
Freinet

## La pédagogie Freinet



hors les murs

2019

241 FÉVRIER - 9 €

# La pédagogie Freinet est trois fois sociale

Le concept de « social » est indissociablement lié à la définition de la pédagogie Freinet et à son champ opératoire, car celle-ci illustre les trois différents sens du mot.

Sociale, la pédagogie Freinet l'est d'abord en ce qu'elle se définit et se présente comme une pédagogie coopérative, c'est-à-dire pas seulement une pédagogie de la coopération, mais une pédagogie qui organise et donne du sens au collectif lui-même. La pédagogie Freinet est fondamentalement sociale parce qu'elle est à priori sociable.

Mais le terme de social comporte d'autres significations ; social, au-delà de désigner la dimension de la vie humaine, ouverte sur les autres, désigne aussi un pan entier de l'organisation sociale. « Social » désigne en effet directement la notion de travail au point que ce que nous nommons le « Droit social » correspond particulièrement au « Droit du travail ». De ce point de vue également, la pédagogie Freinet est sociale. Elle est sociale car c'est une pédagogie du travail qui propose de substituer aux occupations stériles de l'étude et de l'exercice, des chantiers de production et de création auxquels sont conviés les individus de tous âges.

Enfin, « le social » désigne communément un secteur d'activité et d'emploi par lequel toute société « travaille sur elle-même » et tend à se transformer pour devenir toujours plus vivable et conviviale. C'est justement le secteur désigné par le terme de « travail social ». Dans ce dernier sens, la pédagogie Freinet est une nouvelle et

dernière fois « sociale », en ceci qu'elle est une pédagogie non pas de l'adaptation des enfants ou des gens à la société, mais bel et bien une pédagogie de « rupture sociale », qui se propose de modifier radicalement les rapports de force et les ordres naturels.

Ce sont ces trois sens du mot « social » qui ont inspiré les auteurs des articles qui vont suivre.

Certains auteurs comme Erwan Redon ou Jean Astier vont interroger la question de l'application possible ou non de la Pédagogie sociale dans l'institution. En complément, les textes de Marie-Ève Thivillier ou de Nathalie Espana parlent du choc et de la confrontation des pratiques scolaires avec des pratiques « hors les murs », liées à l'Éducation Nouvelle. Gabriel Ott s'intéresse quant à lui au lien indissociable qu'il y a entre Pédagogie sociale et prise en compte des phénomènes de précarité ; tandis que Victoria Zorraquin et Josiane Günther mettent en relief la dimension politique de la recherche appliquée à cette pédagogie. Xavier Niquevert interroge plutôt l'inspiration de la Pédagogie sociale dans des pratiques d'échange à la lisière de l'économie et Sophie Audigier pose, elle, la question plus géographique de l'adaptation des principes « hors les murs » de la Pédagogie sociale à la réalité rurale et urbaine.

---

**Laurent Ott**



4

« Dans tous les milieux pédagogiques bienpensants, l'École semble abstraite de la société ; on prétend lui conserver pureté et candeur loin de toute vaine agitation sociale. Aussi, quand on discute de problèmes pédagogiques, s'arrête-t-on prudemment au bord des questions sociales ou politiques qui seraient l'aboutissement certain du raisonnement. [...]

L'École est le produit de la société ; cette société l'influence très profondément de cent manières diverses. Mais il ne faut rien dire de ces rapports et considérer l'école « en soi » !

Nous ne nions certes pas l'importance des grandes questions de pure éducation, et nous rendrons hommage au cours de ces études aux chercheurs qui travaillent à les faire progresser. Mais nous pensons qu'il y a tout un côté de l'école populaire qui est *systématiquement* négligé : *l'éducation et l'école dans leurs rapports avec la société.* »

Célestin Freinet, « Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire »,  
*L'École émancipée*, n° 12, 11 décembre 1927.

# Pédagogie Freinet : une pédagogie sociale qui déborde

Laurent Ott, qui a coordonné ce dossier, présente la pédagogie sociale.

La pédagogie Freinet est souvent décrite comme une pédagogie complexe et difficile à situer ; ses outils semblent divers et un peu hétéroclites, comme ses concepts clefs. Il est difficile pour tout un chacun et ceux qui optent pour elle de la définir en quelques mots. La raison de cet embarras vient paradoxalement du fait que ce qui caractérise le plus, au fond, la pédagogie Freinet, est le plus souvent tu. Il s'agit de l'acte de sortir de l'institution, ce que l'on appelait la « sortie scolaire », ce que Freinet appelait bien au-delà lui-même « l'école buissonnière ».

Car l'essentiel est là ; l'entreprise de Freinet comme celle de sa pédagogie consiste justement dans cette entreprise paradoxale de « déscolariser l'École ». Ce que Freinet attaquait dans l'organisation scolaire, ce qu'il nommait lui-même la scolastique, c'est justement le caractère institutionnel de l'École, en tant que telle.

La pédagogie Freinet nous propose ainsi des outils, des pratiques, des incitations à déscolariser des « poches de Liberté » à l'intérieur de l'École. Ce sera le texte libre, le travail autonome, l'auto-organisation qui le permettront.

## ● UNE PÉDAGOGIE QUI EST UNE AVENTURE

La pédagogie Freinet propose en effet à l'acteur éducatif, à l'enseignant, de « libérer » progressivement de l'espace et du temps pour les enfants.

Elle lui offre également de se libérer lui-même de la vision du temps et de

l'espace. L'espace n'est plus vu comme un dispositif de garde, surveillance, parcage, ou de contrôle, de suivi ou d'accompagnement des enfants et de leur activité, mais au contraire comme une sorte « de ruche », une « classe atelier » où l'on pourra « travailler pour de vrai » : produire et créer. Le temps n'est plus conçu comme celui du programme, de l'agenda, de l'échéancier, mais comme une pure ressource, une énergie : une disponibilité pour se consacrer et s'engager dans quelque chose qui nous dépasse, nous porte et nous pousse.

Ainsi décrite, la pédagogie Freinet est réellement une aventure ; mais elle porte également en elle-même sa propre difficulté. Elle dépasse son propre cadre, elle sort de ses propres limites. Bientôt les murs de l'École, les limites de l'institution, le contrôle des collectivités et des administrations deviennent par trop étouffants, et condamnent ce qui a été expérimenté ici en termes de liberté et de pouvoir d'agir.

## ● UNE PÉDAGOGIE DÉBORDANTE

*La pédagogie Freinet mène ainsi directement à la pédagogie sociale, c'est-à-dire une forme pédagogique qui se donne comme visée stupéfiante de se passer d'institutions, de ne pas instituer, de se dérouler « hors les murs », hors les structures éducatives classiques. Il ne s'agit pas simplement d'un « extérieur ». Le choix de « travailler », d'intervenir en dehors des institutions, a de lourdes conséquences qui ne se limitent pas à la*



question de la découverte de l'environnement, ou à sa (re)conquête.

*Travailler dehors*, en pédagogie sociale, nous l'avons souvent dit, ce n'est pas travailler « ailleurs », c'est « travailler autrement ». C'est un travail qui va remettre tout en cause des représentations traditionnelles qui appesantissent et surdéterminent les institutions : le statut de l'enfant, du professionnel, du parent, de l'élève...

En travaillant « en dehors », on s'autorise à « faire bouger les places », à imaginer d'autres rapports entre les âges, entre les groupes, les statuts, entre les gens.

En travaillant dehors, on se condamne à inventer par soi-même sa propre œuvre. Elle n'est plus en quelque sorte comme un « déjà là », « déjà posé », déterminé, induit par l'institution.

Il est malheureusement observable dans tout le champ du travail éducatif, social, sanitaire et socioculturel, que le travail des professionnels se réduit constamment à de la simple exécution et conformité à ce que veut l'institution. Combien de professionnels n'ont-ils aujourd'hui comme pratique qu'un ensemble d'actes surdéterminés par l'institution dans laquelle ils œuvrent ?

## ● LE CADRE EST UN CADAVRE

Les voici qui passent leur temps à invoquer « le cadre », la « place de chacun », « l'usage des lieux », le règlement. Les voici qui, toute la journée, se bornent à répéter à l'envi « ici on ne peut pas... », « ici on doit... ».

Le cadre qui jadis se proposait de changer les rapports entre les gens, de le libérer, de conférer de la légitimité et de l'efficacité aux acteurs... est aujourd'hui devenu un simple fardeau. Nous voici tous en quelque

sorte condamnés à porter ce cadre qu'on invoque et derrière lequel on croit se protéger.

« Sortir du cadre » semble ainsi être devenu le principe essentiel pour libérer les énergies, fabriquer du possible et opérer en pédagogie sociale.

Bien entendu, il n'y a rien d'aisé en tout cela et nous demeurons songeurs. Si l'École n'est plus l'institution qu'il nous faut, si les institutions ne sont plus des réponses aux problèmes humains, mais qu'elles en constituent peut-être même le cœur, alors qu'allons-nous inventer et mettre en place ?

Dans ce dossier du *Nouvel Éducateur*, nous avons voulu réunir des témoignages d'acteurs sociaux, éducatifs, culturels de tout type, avec ce seul point commun : comment la pédagogie sociale nous entraîne hors de l'institution.

Ainsi, nous aurons peut-être quelques pistes...

**Laurent Ott**  
**Intermèdes Robinson<sup>1</sup>**

1. <http://www.intermedes-robinson.org/>

# C'est ici que meurent les rêves

Travailler dehors, ce n'est pas rien, aller au-devant des autres, ce n'est pas rien. Il s'agit toujours, quoi qu'on en dise, pour l'acteur social, l'enseignant ou le professionnel, de descendre de son piédestal.

C'est un risque de perte de confort, de repère, d'identité. On risque de s'y perdre, certes, mais on risque aussi d'y retrouver les autres et de faire des rencontres fondatrices.

6

## ● ICI ET MAINTENANT

C'est une rengaine que l'on connaît bien à Intermèdes Robinson (voir article précédent, note 1). C'en est presque devenu une règle tant le phénomène est constant et stable dans le temps. À chaque nouveau stagiaire, bénévole, ami lointain ou même simplement parisien, journaliste, intervenant, étudiant qui tente un jour le pas de venir nous voir en vrai, dans nos locaux de Chilly-Mazarin : « *La vache, c'est galère de venir jusqu'ici ! – Désolé, mon bus avait du retard... – C'est toujours comme ça les embouteillages ? – Mais vous faites comment, vous, pour venir ou pour repartir ?* »

Quatre lignes de bus, deux lignes de RER dans les 5 km alentour et deux autoroutes aux abords de la ville n'y changeront rien. Pour venir à Chilly-Mazarin, à Lonjumeau, à Champlan, à Morangis, c'est la merde.

Mais au-delà de ce fait dont nous définissons le corolaire par une

phrase désormais classique pour nous : « *C'est un Parisien ? Oh, il ne viendra pas !* », se trouve entre les réflexions, les excuses, les exclamations, une question pas toujours verbalisée mais qui plane souvent au détour des conversations : « *Mais pourquoi vous enterrer ici ? De la misère il y en a à Paris, des hôtels sociaux y en a à Paris, même des camps roms y en a à Paris !* »

En effet, pourquoi aller se terrer dans ce recoin de banlieue à 10 km à peine de Paris et pourtant à en moyenne plus d'une heure de transport de la capitale, quand on fait le décompte des embouteillages, retards de trains, suppressions de bus, accidents voyageurs, rames et véhicules trop pleins pour que l'on puisse penser y entrer ?

Cette question est symptomatique de la maladie dont traite la pédagogie sociale. Elle sous-entend la valeur intrinsèque de notre action (« *C'est trop bien chez vous ! Dommage que ça*

*ne soit pas à Paris !* »), tout en la détaillant du public qu'elle concerne. Finalement les pauvres sont tous interchangeable, les problématiques sont toutes les mêmes partout, il n'y a pas d'intérêt particulier à travailler ici plutôt qu'ailleurs, et puis du coup, les pauvres de Paris sont quand même plus *swag* que les pauvres de banlieue, à vrai dire même Saint-Denis c'est grave plus stylé que Chilly-Mazarin, il y a des boîtes là-bas ! Des bars pour sortir, des cinémas, et des hangars aménagés en cirques tsiganes, en lieux *underground* pour *hipsters* barbus et bedonnants, sirotant leurs bières insipides et hors de prix sur de la *house*, entourés par des graffitis de luxe servis par la crème du *street art* parisien.

## ● LOIN DES STRASS ET DES PAILLETES

Mais justement, ce n'est pas par hasard si le territoire dans lequel

nous intervenons est horriblement mal desservi, ce n'est pas par hasard si, pour y faire 3 km, il faut compter en moyenne une demi-heure.

Ce n'est pas par hasard si les familles des hôtels ou Rroms de bidonvilles préfèrent parfois faire 5 km à pied avec une poussette pour venir nous voir plutôt que de tenter leur chance dans le bus, puisqu'ils savent pertinemment que ça ira plus vite à pied, que les contrôleurs y grouillent, parfois même déguisés en simples usagers pour mieux tendre leurs pièges, qu'aux heures d'affluence les poussettes sont de toute façon proscrites.

Ce n'est pas par hasard si dans ce « triangle des Bermudes » de l'Essonne on compte un avion toutes les trois minutes au-dessus de nos têtes, dont le rugissement des réacteurs est tellement proche qu'il nous oblige à nous taire le temps qu'il s'estompe, lors de nos ateliers, de nos *debriefings*, de nos conversations.

Ce n'est pas pour rien si toutes les rues sont archi-bouchées, si les gens conduisent comme des malades, si les enfants pleurent dans la rue, piquent des crises au supermarché, si la place de la Libération est, passé 21 h, le lieu de la folie, de la toxicomanie, de l'errance et de la clochardisation.

C'est un territoire dégueulasse, et si on se laisse un peu trop aller, il nous rendra dégueulasses à notre tour. Un endroit où personne n'est le bienvenu, et où personne n'a envie d'être. Une maman du quartier sud de Longjumeau m'a dit un jour :

« Ce quartier c'est un piège. J'y suis arrivé il y a cinq ans parce que les loyers étaient moins chers, aujourd'hui je suis prise au piège, c'est impossible de trouver du travail, c'est impossible de se déplacer, c'est impossible de partir. »

C'est ici que la précarité se construit jour après jour, c'est ici que des gens s'enterrent dans le silence et meurent dans l'indifférence générale

d'un quartier où pourtant ils connaissent tout le monde et où le bailleur social refuse de donner leurs noms à un potager communautaire parce qu'ils « ne correspondent pas à l'image que l'on veut donner des habitants de ce quartier ».

C'est ici que, génération après génération, les enfants d'immigrés perdent leurs illusions de pouvoir un jour réussir quelque chose, et où le Graal ultime serait de trouver de quoi faire de l'argent, même un tout petit peu, sans rien faire, puisque même trouver un travail est devenu un rêve inaccessible.

C'est ici que se meurent les rêves des migrants, écrasés comme des mouches sur un pare-brise, lorsque la mairie leur refuse de scolariser leurs enfants, leur refuse même une domiciliation, leur refuse le droit finalement d'exister sur ce territoire.

C'est ici que se meurent tout court les familles rroms, rongées par des maladies à ne plus savoir les nommer, répétant inlassablement leurs pèlerinages quotidiens jusqu'à l'hôpital, où ils ne recevront rien d'autre qu'un paquet de Doliprane et un soupir (« *Encore eux !* »). Mais rassurez-vous ! Même l'hôpital fermera bientôt ses portes.

### ● C'EST ICI QUE SE MEURT LE RÊVE

Comment dès lors imaginer un ailleurs ? Comment, après avoir ouvert cette boîte de Pandore, imaginer travailler dans un milieu qui ne produirait pas tant d'injustice, d'indifférence, d'inégalité, de malheur ?

Tout comme depuis le premier jour où j'ai franchi la porte d'un bidonville, je n'ai plus imaginé dès lors laisser les Rroms quitter ma vie, je n'imagine pas aujourd'hui travailler ailleurs qu'ici.

Et même si les institutions qui sont censées agir auprès des familles sont les premières à ne pas leur reconnaître ce statut.

Et même si, tout comme nos adhérents, nous sommes toujours en danger de disparaître aux yeux des institutions, justement parce que nous mettons en avant leur existence.

Et même si parfois les familles elles-mêmes se retournent contre nous à force d'être déçues. Même si c'est plus facile ailleurs, c'est ici que je suis, c'est ici que je fais. Et comme dit le poète :

« *Et je te le dis,  
Je n'irai pas plus loin,  
Mais je te préviens,  
J'irai pas à Paris. »*

### ● C'EST ICI QUE COMMENCE LA VIE

La pédagogie sociale a les raisons de son milieu, et voici les nôtres.

C'est cette certitude que la vie est moche et qu'elle ne s'embellira pas d'elle-même qui nous fait nous lever le matin, qui charge nos sourires, nos énergies, nos joies de vivre, qui nous fait redoubler d'ardeur à construire *maintenant* quelque chose qui n'arrivera pas plus tard.

C'est l'abandon de l'espoir, mensonge vicieux colporté de toute part, au profit d'un matérialisme de l'instant, qui nous permet chaque jour de construire quelque chose de tout à fait différent de ce que nous vivons.

Un milieu vivant, bienveillant, protecteur, multiple, où les potentialités se révèlent et les problèmes trouvent des solutions, où les enfants parfois vont finalement à l'école, les gens finissent parfois par être soignés, les aveugles finissent parfois par se dessiner.

Car en pédagogie sociale, à force de travailler avec des publics invisibilisés, nous apprenons à voir l'essentiel, ce qui « *est invisible pour les yeux* », et à lui faire prendre forme.

**Abdelnasser Pochet**  
Pédagogue social à l'association  
**Intermèdes Robinson**

# La précarité idéalisée

La question de la précarité est indissociable du sens et de la pertinence de la Pédagogie sociale. Mais encore faut-il comprendre la précarité pour ce qu'elle est : pas une simple circonstance, pas un simple accident, pas une sorte de malchance ou de désavantage, mais au contraire comme le produit d'un système qui nous a échappé depuis longtemps.

## ● LE TRAVAIL SOCIAL EN CRISE

Le travail social, tout comme le travail éducatif, est, dans le discours de ses agents, littéralement en crise. Il l'est effectivement ! Tout déborde, rien ne se passe comme nous l'aurions espéré, et les finalités que nous envisagions s'estompent comme le mirage d'une oasis en plein désert. Le jeune, l'apprenti et l'enfant ne comprennent rien à ce que nous leurs inculquons, tout comme il est vrai que réciproquement nous n'avions rien compris. Le travailleur social ne comprend pas pourquoi il doit sans cesse tout reprendre à zéro dans ses accompagnements. Pourquoi le jeune qui, hier, avait un travail ou des études, finit-il inexorablement par tout abandonner ?

L'instituteur et le professeur, de manière similaire, s'interrogent : « Pourquoi l'enfant, l'adolescent, l'étudiant ne s'intéressent-ils à rien ? » ou bien : « Pourquoi l'enfant, l'adolescent, l'étudiant ne savent-ils même plus lire ? »

Le travailleur social, le pédagogue, l'éducateur expliquent tout dérailement, tout échec, par des facteurs externes à leur emprise : « C'est la faute aux jeux vidéo, à la télé, à Youtube, aux parents et au glyphosate qui grille les neurones, même les nourrissons sont exaspérants. » Peu à peu le professionnel est habité par cette envie de tout contrôler, pour le bien de ses usagers. Le *burn out* n'est plus la résultante de cette envie de tout contrôler, mais l'infini vertige



face à ce qui nous est encore hors de portée dans la vie de notre public. Le problème n'est pas inévitablement le fruit de ce qui se déroule hors de notre juridiction, mais celui des outils biaisés que nous pouvons utiliser. Par « outils » il faut entendre « définitions » et « concepts ».

## ● LA PRÉCARITÉ

Le terme « précarité » est de plus en plus utilisé, sorti de son carcan du langage spécialisé pour rejoindre le langage courant, remplaçant jour après jour le mot « pauvreté », bientôt désuet.

Dans l'inconscient collectif, le terme semble renvoyer à une certaine forme de pauvreté romantisée. Une pauvreté renforcée, menant inéluctablement aux pensées contestataires. C'est la pauvreté du peintre, du poète et du penseur. La figure de l'intellectuel pauvre n'est pas un mythe ; mais peut-on véritablement parler de précarité ?

Non, car là où la précarité règne, il ne peut y avoir de créativité.

L'absence de créativité est même l'un des facteurs premiers de la précarité. Le précaire n'est pas obligatoirement pauvre, simplement enlisé dans un désarroi tel que la capacité d'imaginer sa vie autrement lui est inaccessible. La précarité comme résultante d'une carence créative nous permet d'englober des individus de classe plus aisée. Là où à l'inverse certains milieux pauvres se sont montrés d'une créativité incroyable.

Le second composant de la précarité réside dans l'abandon des rapports sociaux, et donc par extension, dans l'abandon de toute possibilité d'organisation collective. Le psychiatre Jean Furtos, dans son court livre *De la précarité à l'auto-exclusion*, nous dit que précarité n'est pas synonyme de pauvreté. Qu'il peut exister des individus pauvres qui ne soient pas précaires, et à l'inverse qu'il peut exister des individus plus riches qui le soient. Le précaire est un individu endommagé dans son rapport à l'autre, dans sa relation affective<sup>1</sup>.

Quand la philosophe américaine Judith Butler, dans son livre *Rassemblement*<sup>2</sup>, écrit : « La précarité est la catégorie qui rassemble les femmes, les *Queers*, les personnes transgenres, les pauvres, les personnes aux capacités différentes et les personnes apatrides, mais aussi les minorités raciales et religieuses... », elle ne perçoit pas que la précarité ne rassemble pas, et que le rassemblement est déjà une manière de sortir de la précarité.

### ● LES « RECONNAISSANCES » D'AXEL HONNETH

L'humain n'a d'existence que par la dépendance de l'estime, du respect, et de l'amour d'autrui, mais aussi de la société et de ses aides juridiques (quand celles-ci ne se retournent pas injustement contre lui). Le philosophe social Axel Honneth<sup>3</sup> définit cette construction en trois parties distinctes : amour, droit et estime (formulé ainsi par l'auteur : « sollicitude personnelle, considération cognitive, estime sociale »). Sentiments ou « reconnaissances » (pour reprendre le terme de l'auteur) qui se construisent par la validation de l'autre. L'absence de cette validation, ou pire encore l'attaque sur un de ces fondements, génère une construction contraire, une dévaluation.

Axel Honneth explique que l'absence de « sollicitude personnelle » menace « l'intégrité physique », de même que l'absence de « considération cognitive » menace « l'intégrité sociale », et enfin que l'absence d'« estime sociale » menace « l'honneur<sup>4</sup> et la dignité ».

J'aimerais ajouter que dans le cours de cette dévaluation, la haine se substitue à l'amour, le mépris se substitue au respect... Pour ce qui est de l'expression « l'absence d'estime », nous la connaissons tous dans la représentation archétypale de l'adolescent : la « blase ». Pour

l'individu blasé, tout ce qui ne le conforte pas dans ce qu'il connaît déjà l'inquiète, l'agresse, le met en sensation d'insécurité. Ce rejet systématique démontre une forte carence créative. Ce n'est que quand l'individu expérimente, crée et arrive à être reconnu pour ce qu'il produit, qu'il ne se sent plus agressé par la production des autres. Une fois ce stade atteint, l'individu est capable de comprendre, d'analyser et de s'inspirer des choses extérieures à son milieu.

Pour revenir aux « reconnaissances » d'Axel Honneth et aux sentiments négatifs qui peuvent en découler quand ceux-ci font défaut : le précaire se constitue de ces sentiments que sont la haine, le mépris, la blase, qui génèrent par la suite le sentiment d'abandon et la solitude.

### ● CRÉER DE NOUVEAUX RAPPORTS SOCIAUX

Cette distinction faite entre « précarité » et « pauvreté » pourrait paraître futile, comme un chipotage de théoricien qui aime les prises de tête, mais il en découle, en réalité, des pratiques du travail social en tout point opposées. Le travailleur social bercé par le mythe de la précarité idéalisée peut très facilement tomber dans la dépréciation de son travail, affirmant qu'il devient un

frein à l'état de précarité « nécessaire » à son public. De manière similaire, il s'indigne à chaque propos déplacé, vulgarité ou idée reçue sortant de la bouche de son public, car celui-ci devrait, selon cet acteur social, avoir la distance et les connaissances nécessaires pour développer un esprit intellectuel et contestataire. Ce travailleur social ne peut que mépriser ceux qu'il accompagne. L'éducateur qui refuse de livrer bataille à la précarité finit par faire la guerre aux précaires.

À Mme Ruetabaga<sup>5</sup> (comme de manière générale en pédagogie sociale), nous luttons contre l'état de précarité. Cela passe par la revalorisation de notre capacité de produire : préparation de repas pour un très grand nombre de personnes (cuisine de masse), organisation d'expositions en plein air ou en galerie montrant le travail des enfants (et installées par les enfants eux-mêmes). Même si, à choisir entre l'exposition plein air en bas des immeubles (sur nos lieux d'ateliers) et la galerie, nous avons une préférence pour la première proposition.

Car nous partons de ce même constat qu'effectue Laurent Ott dans son livre *Philosophie sociale*<sup>6</sup> : « Nous devenons des utilisateurs de plus en plus précaires des espaces



que nous occupons sans les investir véritablement, c'est-à-dire sans aucun pouvoir de les transformer ou détourner. »

Notre lutte contre la précarité passe donc aussi par notre réappropriation de l'espace public, en marge des institutions. Par notre mise en relation des habitants au sein d'un même quartier, par notre capacité de mettre en place une organisation collective, là où nos rapports sociaux étaient endommagés voire endeuillés.

En pédagogie sociale, nous n'essayons pas de reproduire l'école, la classe à l'extérieur de l'école, ni de faire des universités populaires avec des conférences au grand air. Ce type de pratique nous semble avoir une portée limitée, et attire uniquement un public extérieur aux quartiers où l'intervention a lieu. Tirer le bureau du maître à l'extérieur des salles de classe ne donnera pas meil-

leur goût à la dictée. La pédagogie sociale ne peut pas être une simple formule *in situ* des institutions pré-existantes. L'abolition de l'enceinte scolaire ne peut s'accompagner que d'une réflexion profonde et critique de la pensée éducative actuelle.

De manière similaire, nous voyons peu de raisons d'amener notre public au musée ou à des expositions. En pédagogie sociale, nous ne méprisons pas particulièrement la création ancienne ou contemporaine, tout comme il nous semblerait difficile de mépriser l'institution muséale dans son intégralité ; mais nous avons pris conscience que la visite d'un musée comme finalité était une chose désuète et abstraite chez celui qui n'en ressent pas le besoin. Car, comme nous l'avons vu précédemment, le précaire se sent agressé par la création des autres. Il en va de même pour le cinéma, les spectacles, les concerts...

Toutes ces activités ne peuvent avoir de sens qu'une fois incluses dans un processus de travail mêlant création et revalorisation.

**Gabriel Ott**

1. Pour Jean Furtos, l'état de précarité découle de trois pertes de confiance : la perte de confiance en soi, amenant avec elle par la suite la perte de confiance en l'autre, et en dernier lieu la perte de confiance en l'avenir, où il est impossible de compter sur soi et les autres. Jean Furtos, *De la précarité à l'auto-exclusion*, éd. Rue d'Ulm, 2009.

2. Judith Butler, *Rassemblement. Pluralité, performativité et politique*, éd. Fayard, 2016.

3. Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, éd. du Cerf, 1992.

4. Dans le tableau réalisé par Axel Honneth, le mot « honneur » est entre guillemets.

5. « Mme Ruetabaga », association d'éducation populaire implantée à Grenoble. [www.mmeruetabaga.org](http://www.mmeruetabaga.org)

6. Laurent Ott, *Philosophie sociale. Une philosophie pour tous les acteurs sociaux et éducatifs*, éd. Chronique sociale, 2016.

## Pédagogie sociale, pédagogie Freinet « hors les murs »

Le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS) est une association, membre du réseau GPAS Bretagne, composée de pédagogues de rue pratiquant la pédagogie sociale sur le quartier de Maurepas, territoire prioritaire de la ville de Rennes.

La pédagogie sociale telle qu'elle s'expérimente dans les GPAS se concrétise de la manière suivante : trois ou quatre enfants ou adolescents, accompagnés d'un ou d'une pédagogue de rue, partent à la rencontre de lieux et de personnes ; le petit groupe se saisit aussi bien du territoire de proximité que de destinations plus lointaines accessibles à vélo, en bus, tramway ou métro ; les lieux fréquentés sont ceux destinés

aux loisirs et à la culture comme aux activités professionnelles, bénévoles, militantes de tout type.

La particularité du GRPAS est le lien qui existe entre l'association et l'école du quartier, l'école Trégain. En effet, depuis 1996, suite à un long travail de présence sociale (d'observation participante et d'entretiens ethnographiques), les pédagogues de rue ont constaté que les enfants avaient entre eux une faible

vie sociale et que l'espace public qui était, avant la rénovation du quartier, très investi par les jeunes l'était dorénavant beaucoup moins. De plus, les enfants au-dessus de six ans ne pratiquaient que très peu d'activités, que ce soit dans un centre social, un club sportif, un centre de loisirs ou un foyer. Pour la plupart, ils avaient une vie limitée à l'espace école et à l'espace appartement.

Ces observations et la rencontre de l'équipe du GPAS avec un instituteur Freinet de l'école Trégain ont permis aux pédagogues de rue de passer en classe pour rencontrer les enfants et leur proposer des activités de découverte de la ville en petits groupes sur les temps extra-scolaires.

Plus de vingt ans après, il n'y a plus d'enseignant Freinet dans ce groupe scolaire, mais les pédagogues de rue continuent d'y venir, dans le cadre du projet école.

Notre association propose pour cette contribution un entretien avec Fabien Évariste, instituteur en classe de CM1-CM2 de l'école élémentaire dans laquelle les pédagogues du GRPAS interviennent, afin de décrire cette expérience concrète et questionner l'intérêt pour les enfants de cette pratique du hors-les-murs reliée à l'école, mais aussi d'interroger ce que cela peut produire dans la relation avec les parents.

### **Présentation de Fabien Évariste**

Je suis instit' depuis dix ans et depuis six ans je travaille à Maurepas avec une classe de CM1-CM2. J'ai choisi de venir dans cette école, même si je ne connaissais ni l'école ni le quartier : j'avais envie de travailler en ZEP, parce que je suis militant gauchiste et que pour moi c'est là que l'on doit agir. J'aurais aussi pu aller au fin fond de la campagne, mais je suis citadin donc je suis venu ici.

### **– Qu'est-ce que le GRPAS ? Quel est ton lien avec l'association et les pédagogues de rue ?**

J'ai découvert l'association quand je suis arrivé dans l'école. Cela existait depuis longtemps, c'est la directrice qui m'en a parlé. J'ai rencontré les membres du GRPAS avant même d'être en poste, je pense dès le premier jour. Aujourd'hui je suis

membre du CA, car mon idée en venant sur un quartier c'était aussi de m'investir dans le territoire. Ainsi, je suis assez connu des parents, car je vais à leur rencontre. Je pense d'ailleurs que souvent les enseignants en ZEP devraient aller plus voir comment les enfants et les familles vivent, car on entend : « Oui, ils ont une vie difficile », mais les enseignants ne connaissent pas le quartier en dehors de l'école, ils ne connaissent pas leur vie.

### **– Concrètement, comment se déroule l'intervention des pédagogues de rue au sein de ta classe ?**

Ça dure un quart d'heure. Le pédagogue de rue propose des activités, les enfants s'inscrivent ; c'est un rituel que l'on organise au fur et à mesure. On essaie d'instaurer le plus d'écoute possible, de faire en sorte que les élèves réfléchissent à leurs disponibilités et à ce qu'ils ont vraiment envie de faire, car certains lèvent la main dès le début, sans écouter les propositions et d'autres ne la lèvent jamais. Le pédagogue gère son temps et moi je gère l'écoute, car ils ne sont pas tous habitués à parler en groupe classe. Je suis attentif et dans mon rôle d'éducateur je fais en sorte qu'ils parlent le plus possible. J'apporte ma connaissance de l'élève pour les motiver, si besoin.

### **– Quel intérêt vois-tu au passage des pédagogues de rue dans ta classe ?**

J'avais trouvé cela intéressant, car c'est une ouverture de l'école : cela permettait à toute une cohorte d'enfants de travailler avec vous.

Votre passage permet que l'extra-scolaire vienne dans l'école et assez rapidement on se rend compte que les discussions que l'on a ensemble sont riches, car vous voyez parfois les élèves d'une manière totalement différente de nous, certains ont du mal à tenir assis en classe ou se chamaillent beaucoup, ils sont différents dans un

petit groupe, et seront très responsables lorsqu'ils auront en charge la billetterie d'un spectacle par exemple. D'autre part, cela enrichit aussi les discussions que l'on a avec les élèves, ça donne une ouverture autre qu'uniquement le scolaire, on échange sur ce qu'ils ont fait avec le GRPAS, car certains n'ont pas d'activité en dehors de l'école, donc là tu es sûr de pouvoir parler de quelque chose qu'ils ont fait.

Il peut également y avoir des allers-retours entre ce que l'on voit en classe et ce qu'ils découvrent concrètement avec vous, ces parallèles sont intéressants.

### **– Avez-vous déjà imaginé et réalisé des projets en commun ?**

Avec Victor, un pédagogue de rue, on a travaillé l'an dernier sur les droits de l'enfant, sur la question de l'égalité. Le GRPAS avait un projet, et en classe c'est une question que nous traitions dans le programme d'éducation morale et civique. Nous avions des projets et objectifs distincts entre classe et hors classe, mais nous avons fait des ponts entre les deux et en classe, quand je leur demandais : « Vous avez des exemples ? », les élèves me disaient : « Oui, car avec le GRPAS on a fait telle ou telle chose », et cela permettait de réinvestir ce qu'ils faisaient avec vous.

J'ai donné aussi du temps de classe à Victor, car ça lui permettait d'avoir l'ensemble du groupe, et moi à l'inverse je m'appuyais sur l'ensemble des découvertes que vous faisiez en petits groupes, ce que je n'aurais pas pu faire avec une classe de vingt-quatre élèves.

Ensuite, les enfants et Victor ont présenté le projet en centre-ville, lors du temps fort organisé par la Ville et j'y suis allé, mais en tant que citoyen, même si les élèves me voient comme un prof même en dehors de l'école. Je trouve important que les élèves prennent conscience que le prof n'est pas que

celui qui enseigne, il va aussi sur d'autres temps, et qu'ils comprennent que ce que l'on travaille à l'école a aussi un intérêt dans la vie citoyenne. Quand on leur apprend à être citoyens à l'école, c'est pour être citoyens en dehors de l'école.

**- Quel est selon toi l'intérêt de cette pratique hors les murs reliée à l'école du quartier ? Qu'est-ce que ça produit ?**

J'ai l'impression que l'on a des élèves qui sont curieux et acteurs dans leurs découvertes, qui sont intéressés par ce qu'ils voient, qui ne vont pas hésiter à aller un peu plus loin. J'ai l'impression que l'on voit moins cela avec les élèves qui n'ont pas fait toute leur scolarité ici, et donc pas fait d'activités avec l'association. Ce n'est pas facile d'évaluer le travail du GRPAS, mais j'ai le sentiment que les élèves ont un bagage culturel dans le sens « habitué à aller voir des choses nouvelles », qui est au-dessus de ce que l'on imaginerait ici. Pour en avoir parlé avec d'autres collègues en ZEP, j'ai l'impression que l'enfermement social de certaines familles

est fort sur ce quartier. Et pourtant, à chaque fois que l'on fait une sortie et cela quel que soit le lieu, il y a toujours un élève qui me dit qu'il est déjà venu avec le GRPAS ; et ce qu'il en dit n'a quelquefois rien à voir avec ce que nous venons, nous, faire dans ce lieu, et ça, c'est un levier que nous pouvons nous utiliser. C'est cette habitude, je pense, qu'ils ont d'aller un peu partout, qui fait que je n'ai pas d'élève passif quand on va dans différents lieux, peu importe le niveau scolaire de l'élève. Ils n'attendent pas qu'on leur dise, ils s'interrogent sur la raison pour laquelle ils sont là et sur ce qu'on peut y faire, sur ce qu'on peut apprendre.

**- Est-ce que ça produit éventuellement aussi des relations avec les parents, y compris dans la relation à l'école ?**

Les pédagogues de rue peuvent être des « simplificateurs », ils ont une relation privilégiée avec les parents, plus familière, ils vont chez eux, très souvent les parents les tutoient, nous ne sommes pas dans les mêmes rapports. Nous,

nous représentons quelque chose, quelle que soit notre personnalité, qui pose une certaine distance.

J'ai le souvenir d'un exemple flagrant : il y a quelques années, c'était un coup de chance, l'association avait eu la possibilité d'aller tous frais payés à Paris, pour la journée, avec les deux classes de CM1-CM2. Lorsqu'on a commencé à en parler aux parents, il y avait pas mal de familles qui ne voulaient pas, car Paris c'est loin, etc. Clairement, sans les pédagogues de rue, nous n'aurions pas pu le faire. Mais là, cinquante enfants étaient partis, et ma collègue et moi nous étions nouveaux, donc sans la confiance que les parents avaient dans le GRPAS, les enfants ne seraient pas venus, c'est évident.

**Propos recueillis par  
Hélène Le Breton,  
coordinatrice du réseau  
GPAS Bretagne**

*Maïse, Athiné et Jonathan  
(10 ans) découvrent  
des jeux en bois, lors du  
festival Tam-Tam à  
Rennes (3 octobre 2018).*



# Nous sommes des « ami-litants » !

C'est au cours de différentes interrogations avec des membres de l'équipe de Terrain d'Entente<sup>1</sup> que nous avons inventé cette formule, de façon à décrire au mieux ce que nous cherchons à développer en termes de qualité de présence et ce que nous défendons comme démarche. Affirmer être « ami-litants », c'est tenter de préciser la façon dont les pédagogues sociaux s'efforcent de construire une relation avec les personnes qu'ils ont décidé de rejoindre, pour que ce soit source de transformation sociale.

## ● ÉDUCATEUR COMPÉTENT CONTRE PARENTS DÉFAILLANTS ?

À Terrain d'Entente, nous accueillons régulièrement des jeunes en formation d'éducateurs. Or nous ne sommes pas perçus comme « éducateurs » par les familles qui rejoignent notre collectif.

Qu'est-ce que représente, dans notre société, un éducateur qui a pour mission d'intervenir auprès des familles ?

C'est pour l'essentiel une personne formée, qui a obtenu un diplôme qui certifie qu'elle a des aptitudes pour prendre soin des enfants et des jeunes, de façon adaptée à leurs besoins. Ce qui signifie clairement, en creux, que si cette personne doit intervenir dans une famille, c'est parce que cette dernière a été repérée comme n'ayant pas toutes les aptitudes requises pour que ses enfants puissent grandir dans les meilleures conditions.

À notre sens, c'est une dangereuse façon de focaliser le problème manifesté par certains enfants, sur les incompétences, les manques, les carences... L'éducateur serait le détenteur de la bonne manière de faire, il connaîtrait, lui, la bonne posture éducative qu'il va s'efforcer

de transmettre à ces parents défaillants de façon à ce qu'ils reprennent à leur compte ce bon schéma.

On a suffisamment dénoncé les dangers de cette normalisation de la « bonne attitude éducative » décidée par la classe sociale dominante, qui se sent légitime à définir ce qui est éducatif et ce qui ne l'est pas. Elle est en incapacité d'envisager d'autres façons d'être avec les enfants (plus collectives), d'autres conceptions éducatives.

On sait également cette façon de plus en plus fréquente de ne pas interroger l'origine du mal-être repéré, curieusement majoritairement dans les familles issues des milieux populaires.

Et qu'est-ce qu'on repère surtout ? Une douloureuse tension dans les relations interpersonnelles ; de la peur et de la honte ; un regard extrêmement disqualifiant porté sur soi-même ; l'abandon, pour un nombre toujours plus important, de la recherche de solutions de mieux être ; l'impossibilité de se projeter dans un avenir plus confortable, plus ouvert.

## ● CONSTRUIRE UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Un certain nombre de pédagogues sociaux ont un diplôme d'éducateur ; pour autant, nous

n'optons jamais pour cette posture, parce que nous n'avons pas le sentiment de nous adresser à un « public » spécifique qui ne saurait pas prendre soin des enfants. Nous nous efforçons de construire une communauté éducative où chacun se sent responsable, impliqué, à égalité avec les parents et tous les acteurs du champ éducatif du territoire. Pour que chaque enfant développe au mieux tous ses potentiels, il est nécessaire d'exercer sur chaque territoire, de manière effective, notre responsabilité collective dans l'éducation et la protection de tous les enfants.

Se réclamer de la pédagogie sociale, c'est affirmer des valeurs, des principes, des aspirations pour faire société tous ensemble. Que chacun ait les mêmes possibilités de décider de son devenir, de réaliser des projets en fonction de ses aspirations. C'est avoir un regard critique sur l'évolution des rapports de domination, de subordination, d'écrasement d'une partie croissante des populations qui deviennent ainsi toujours plus vulnérables. C'est dénoncer ces injustices qui n'accordent aucune place à tous ceux qui ne correspondent pas à la norme établie par ceux qui se sont emparés de tous les secteurs stratégiques qui permettent à une société de se développer, de prospérer. Ils

imposent leur vision du monde, ils pillent, ils exploitent, ils mettent à mal l'intérêt général, au point que nous ne l'envisageons plus comme une référence pour prendre collectivement les décisions, les orientations susceptibles d'ouvrir l'avenir à tous.

Au fil des décennies, cette minorité a su imposer une vision du monde où chacun est condamné à se battre contre tous les autres pour espérer trouver sa place parmi les « gagnants ».

## ● S'ENGAGER SUR DES QUESTIONS DE SOCIÉTÉ

Le danger pour les éducateurs « labellisés », c'est de se retrouver au service de cette idéologie de la responsabilité individuelle dans toutes les difficultés qui s'accumulent pour certains d'entre nos concitoyens.

14

La pédagogie sociale est pour l'essentiel un engagement, une implication sur des questions de société qui nous concernent tous. À partir de la conviction que pour construire une société vivante, humaine, il faut prendre acte de la diversité, de la multiplicité, de la complexité, de la vulnérabilité, de l'interdépendance. Personne ne se construit tout seul, personne ne réussit seul quoi que ce soit. On se construit à partir du tissu social qui nous porte, nous nourrit, nous encourage, nous reconnaît. Nous estimons même la reconnaissance de la vulnérabilité comme une ressource pour établir des rapports humains dignes de ce nom. La vulnérabilité reconnue comme constitutive de notre nature humaine permet pour chacun de compter sur les autres et de compter pour les autres. Elle nous permet de sortir de cette tension insupportable d'avoir à prouver qu'on est le meilleur et de chercher à correspondre à ce qui est défini comme l'excellence.

Un pédagogue social a des convictions sur ce qu'il est juste de construire comme mode de relation qui nous tire tous vers le haut à partir d'une expérience concrète, vécue, partagée, dans la durée. Parce qu'il la vit avec tous ceux qui ne comptent pas, qui n'ont plus de place, auxquels on n'offre jamais les mêmes possibles, il laboure le même sol, avec les mêmes moyens, avec les mêmes difficultés, les mêmes manques, les mêmes incertitudes, les mêmes peurs, les mêmes échecs. Les pédagogues sociaux sont donc des militants qui s'engagent pour construire un espace social émancipateur, avec tous. Adjoindre à ce terme le qualificatif « ami » permet de mesurer l'intensité et la puissance à laquelle cette démarche nous invite tous.

## ● AMI-LITANT

Un ami, c'est quelqu'un qui compte, qui a du prix à nos yeux, pour lequel on est prêt à risquer de vivre des situations inconfortables pour soi-même. Être un ami, c'est ne pas compter le temps que l'on donne, le temps nécessaire pour traverser une difficulté, pour que quelque chose de meilleur advienne. C'est trouver le courage d'avoir une parole authentique qui met en évidence les difficultés repérées chez l'autre, parce qu'on sait les reconnaître pour soi-même.

C'est être tout proche dans les moments difficiles, prêt à aller jusqu'au bout d'une démarche pour espérer régler le problème qui met en cause l'équilibre toujours tellement fragile pour rester debout. C'est être là toujours et encore, sans être sûr que quelque chose peut changer, souffrir ensemble de ne pas arriver à trouver une issue, et continuer à espérer ensemble. Et c'est aussi se réjouir du bien-être retrouvé, des réussites. C'est ressentir que ce combat, ces tâtonnements,

ces pas dans le vide enrichissent sa propre existence, apportent une autre dimension à la réalité que nous pouvons percevoir, dans cette manière de vivre la relation, plus haute, plus vaste. C'est se sentir égal en dignité et c'est trouver en l'autre des ressources supplémentaires pour soi-même, des aptitudes qui permettent l'évolution dans son parcours propre. C'est faire un pas de plus pour sa propre émancipation.

Nous sommes des « ami-litants » parce que nous nous engageons avec ceux qui subissent de plein fouet la violence des institutions, des décisions des politiques et des puissances financières. Nous sommes des « ami-litants » parce que nous nous laissons habiter par les peines et les joies qui nous donnent une réelle détermination à nous engager pour changer la vie, en prenant tous les risques qui s'imposent à nous. On prend ces risques pour préserver ce qui est vivant en nous. Et ce qui est vivant, c'est ce qui est libre de toutes les croyances, les aprioris, les idéologies, et qui rend possible un nouvel espace où il peut se créer autre chose qui nous permet à tous un pas de plus et qui peut tout transformer.

C'est ce que nous tentons de transmettre à tous ces jeunes étudiants qui viennent s'initier à la pédagogie sociale. Nous apprenons ensemble l'art de se rendre attentif et disponible à ce qui se manifeste autour de nous, l'art de construire une relation authentique, l'art de reconnaître sa propre vulnérabilité, l'art de s'engager avec intégrité.

**Josiane Günther**

1. L'Association Terrain d'Entente (Saint-Étienne), qui « se réfère à la démarche du travail de rue et de la pédagogie sociale », fonctionne depuis avril 2011. Voir le site [terraindentente42.fr](http://terraindentente42.fr).

# Pédagogie sociale en milieu rural

Les principes et les théoriques de la Pédagogie sociale en milieu urbain sont-ils pertinents dans un environnement où les relations interpersonnelles et les logiques spatiales sont bien différentes ? Un témoignage de Sophie Audigier.

Dix bonnes années passées auprès de l'association Intermèdes Robinson dans le nord de l'Essonne... Il me fallait une bonne raison de m'éloigner ! Oh, l'éloignement n'est que géographique... ça n'est pas la beauté du Sundgau ou l'ingratitude de la banlieue qui m'a fait partir... Toujours est-il que me voilà depuis deux ans en pleine campagne.

## ● CE QUI A MOTIVÉ LA CRÉATION DE L'ASSOCIATION DE PÉDAGOGIE SOCIALE DU SUNDGAU

Le Sundgau, « comté du sud » de l'Alsace, compte de nombreux petits villages, souvent très proches les uns des autres, dans une campagne vallonnée et boisée, que je trouve toujours habitée comme les zones pavillonnaires de banlieue : des gens qui y vivent mais n'y travaillent pas, des maisons qui se succèdent le long de rues assez dépeuplées, pas de véritable centre-ville, peu ou pas de commerces, pas de transports en commun, quelquefois pas d'équipement, ou vétuste, obsolète... Toute une classe, autrefois nombreuse et laborieuse, qui compte ses anciens... Chacun s'occupe dans son coin, avec son jardin, ses fruitiers, ses conserves, les courses du weekend à faire, la famille... Villages « dortoirs », lieux et milieux improbables à fréquenter pour certains citadins qui trouvent normal que la campagne se déplace à la ville, mais pour qui l'inverse semble peu envisageable.

Il est vrai que dans notre village, il ne se passe quasiment rien, ou si peu... J'ai pensé que la pédagogie sociale pouvait y avoir son sens, même si le tissu social et les besoins sont bien différents de ceux des quartiers que j'ai connus. Pour peu qu'on soit sans emploi, avec ou sans enfants, jeune ou moins jeune, nouvellement arrivé, on se trouve vite isolé.

Voilà donc près de quatre mois qu'avec un groupe d'amis et habitants de quatre villages, nous expérimentons la pédagogie sociale en milieu rural.

## ● SES BASES ET REPÈRES, CE QU'ON EN FAIT À LA CAMPAGNE

Elle garde ses grands principes : gratuité, inconditionnalité, proximité, permanence de lieu et engagement dans la durée. Pour ma part, ne sachant pas innover et préférant compter sur un collectif qui sait ce qui est bon pour lui, j'ai proposé à notre groupe de volontaires de partir de ce que je connaissais en matière de pratiques, et m'appuie sur la

dynamique créée, pour nous conduire vers une expérience nouvelle.

Dans nos villages, les espaces extérieurs sont très peu investis, alors qu'ils l'étaient il y a une dizaine d'années. Quand nous arrivons, les gens n'y sont pas : c'est un peu comme si nous nous invitons et que nous conviions en même temps les habitants à s'inviter chez eux.

Deux fois par semaine, nous déployons un atelier avec tapis, jeux, activités de cuisine, arts plastiques... pour tous les âges et en tenant compte, si possible, des propositions des uns et des autres, exprimées au cours de nos petites assemblées clôturant certains ateliers.

Tant que la température est clémente, nous nous installons en extérieur, mais à l'arrivée du froid, pour réunir des gens, il semblait impératif de trouver un espace abrité. Deux espaces ont été mis à notre disposition, l'un par la commune voisine, l'autre par la Maison de la Nature du Sundgau (autre association basée à proximité).



Le fait d'être en salle était au départ beaucoup plus insécurisant pour moi que de se déployer dans la rue. Une salle contient, limite, tandis que la rue offre, le plus souvent, un remarquable espace de liberté.

Ces ateliers, bien sûr, ne sont pas une fin en soi. Nous espérons qu'ils produisent des rencontres et une dynamique pour que les gens aient envie d'initier des projets, de faire de nouvelles choses, ou simplement la même chose que chacun dans son coin, mais ensemble. Ainsi, un après-midi, nous avons mis en commun les fruits récoltés dans nos jardins et les jardins de voisins généreux, nous avons réalisé une grande compote « de rue » à l'aide d'un réchaud de camping, et l'avons dégustée sur place.

Je pense qu'un groupe, même s'il n'est pas toujours exactement le même, peut représenter une identité supplémentaire au niveau d'un petit village, un appui fort, où chacun pourrait trouver des ressources, ou tout simplement de l'entrain... Une idée individuelle peut devenir une idée collective.

### ● COMMENT ALLER VERS ? COMMENT FAIRE VENIR ? COMMENT SE RAPPRO- CHER, FAIRE ENSEMBLE, SANS DÉSIRER À LA PLACE DE L'AUTRE ?

Il me semble que ce fameux *empowerment*, ou *pouvoir d'agir*, selon d'où il vient et qui le « prescrit », peut ressembler à un « produit d'appel », quelquefois assez édulcoré, plutôt qu'à un désir porté par un groupe social.

Le vide que nous avons constaté au début est sans doute autant un potentiel, une brèche peut-être, qui justifie de mettre en œuvre la pédagogie sociale. Mais qui veut quoi ? Qui suis-je pour proposer cette démarche dans un endroit où je ne vis que depuis deux ans ?

Au bout de deux mois, il était encore difficile de voir émerger un groupe actif et créatif, mais la pédagogie sociale était déjà là. En posture de pédagogue social, je tends l'oreille, observe du plus proche au plus éloigné, à la fois dans ce qui se réalise et ce qui reste stérile.

Le pédagogue social est une drôle de créature, avec trois yeux : un dans l'action, le présent, le proche ; le second sur le périphérique ; et le troisième qui fait le va-et-vient. Il regarde large, ratisse, scanne... Il happe des détails, qu'il va placer au-dessus de son oreille pour plus tard (un peu à la manière des anciens commerçants qui rangeaient leur crayon au-dessus de l'oreille, ou du médecin qui a son stéthoscope autour du cou). Sans doute se laisse-t-il influencer par des éléments qui paraissent tout à fait insignifiants, mais peuvent finalement devenir des points de départ pour de nouvelles idées. Cette attention aux détails, ce peut être des instants de rencontre, aussi courts soient-ils, l'ombre portée d'un arbre qui se trouve ici, ou là, selon l'heure, la saison. Une petite phrase, le haussement de sourcil d'un visiteur peuvent entraîner un changement de posture pour la suite du projet.



C'est ainsi que j'engage ma manière d'être proche des gens et de l'environnement. Je peux être autant auteur d'un projet que le résultat de celui-ci : le pédagogue social, selon moi, façonne, impulse, autant qu'il est façonné lui-même. La somme des détails peut être plus grande que lui et repousser les idées conçues avant expérience.

Mon expérience du social, c'est en partie cela : vous entrebâillez une porte, et vous recevez un large flot que rien ne peut interrompre.

### ● REMETTRE EN QUESTION SES PRATIQUES

Aujourd'hui, nous expérimentons : nous mettons en œuvre des pratiques connues mais (en ce qui me concerne) sur un territoire et un public peu connus. Il s'agit à la fois de s'appuyer sur une expérience, mais aussi de se mettre en voie de désapprendre, d'oublier, pour se donner, humblement, une chance de pertinence. C'est de toute façon le vertige auquel s'expose tout pédagogue social.

En situation de rue, ou non, dans la rencontre des autres, quels qu'ils soient, ou dans une attente semblable à celle des personnages du *Désert des Tartares*, on sait que l'on sera confronté au hasard, à l'imprévu. De là part une autre intention fondamentale du pédagogue social : la transformation, à commencer par lui-même.

**Sophie Audigier, membre de  
l'APSS (Association de  
Pédagogie sociale du Sundgau)**

8d rue des Champs – 68210  
Saint-Ulrich

SIRET : 841 939 481 00013

Tél : 06 69 60 62 90 / 03 89 08 51 12  
asso-pedago-sociale-sundgau@

lilo.org

<https://www.facebook.com/asso.pedago.sociale.sundgau/>

# Recherche-action et écriture réflexive :

## la pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale

Un entretien avec Hugues Bazin, chercheur en sciences sociales et animateur du LISRA (Laboratoire d'Innovation sociale par la recherche-action), à l'occasion de la publication, sous sa direction, d'un numéro spécial des *Cahiers de l'Action* (INJEP) sur la recherche-action (n° 51-52, septembre 2018).

### 1 / Est-ce que tu peux commenter le titre et l'objectif de cette publication et la façon dont les contributions ont été choisies ?

Ce dossier avait au moins deux objectifs : permettre à des acteurs de terrain d'entrer par l'écriture dans une démarche réflexive, de prendre leur pratique comme matériau de recherche et de produire un savoir à partir de leur pratique ; et deuxièmement, de mettre en synergie, en connexion, une quinzaine d'expériences un peu éparpillées sur différents territoires et qui ont pour point commun une pratique des espaces non institués, qui partent des situations vécues pour essayer ensuite de construire des débats collectifs, des dispositifs, des cadres d'expérience.

### 2 / Tu fais référence dans ce dossier aux « tiers espaces ». Pourquoi est-il nécessaire de les reconnaître et pourquoi seraient-ils transformateurs de nos rapports sociaux ?

La notion de « tiers espaces » peut prendre différents sens. D'une part, « tiers » veut dire trois, quelque chose qui est entre deux choses, un espace intermédiaire entre des situations qui sont, elles, plus instituées, plus codifiées. Par exemple

un « tiers » entre le lieu du travail et celui de la vie privée, entre le centre-ville et la périphérie. L'intérêt du tiers, c'est qu'il n'est pas défini par ses bordures, dans le cas de la pédagogie sociale, la rue et l'école. Ce n'est ni l'un ni l'autre, c'est encore autre chose qui n'est pas défini par la rue, ni l'école, mais par ce qui s'y passe dans cet espace. Et ce qui s'y passe va influencer les bordures, les espaces institués.

D'autre part, il y a une dimension plus transformatrice. Le problème des espaces interstitiels est qu'ils sont souvent précaires, et là, la question qu'on se pose, c'est comment ces espaces peuvent être aussi un levier (il faut pour cela trois points d'appui), un outil de transformation sociale, comment les acteurs peuvent se mobiliser dans ces espaces pour développer des projets, des dispositifs, des constructions. On rejoint là la notion de « contre-espace », « d'hétérotopie », proposée par Foucault, c'est-à-dire des espaces « autres », qui sont « hors lieu » et qui par leur extériorité permettent à la société de s'imaginer autrement.

Enfin, il y a une troisième définition, plus politique, du tiers. Les tiers c'est aussi le « tiers état », la

partie de la population qui est invisible, qui n'est pas dans les rouages du pouvoir, donc c'est ce que dans les années soixante-dix on appelait les « exclus ». Sauf que les exclus aujourd'hui, c'est des millions de personnes, les gens sans emploi, les migrants, les gens sans statut, les précaires. Ce tiers est assez énorme et il se trouve discriminé et exclu des dispositifs institués. À un moment donné, quels espaces peuvent-ils investir ? Doivent-ils « s'insérer » dans la société où forment-ils une « contre-société » ? Ça veut dire que l'on ne peut pas concevoir la recherche-action sans une analyse critique des rapports sociaux, de pouvoir, de domination.

### 3 / En quoi ces questions concernent-elles l'éducation populaire ? Deux contributions dans le dossier évoquent la pédagogie sociale ; comment les tiers espaces et la pédagogie sociale s'articulent-ils ?

L'éducation populaire est un mouvement assez ancien qui a peut-être perdu de vue son projet initial, qui était justement un projet d'émancipation collective par le travail de la culture et qui est devenu petit à petit des institutions qui occupaient des fonctions parapubliques, pour

l'État, dans le champ de l'éducation, du développement local, etc. Je pense que les mouvements qui s'inspirent des tiers espaces, comme la pédagogie sociale, se sont construits en dehors de ces institutions traditionnelles parce qu'il y avait cette tension entre le projet initial qui n'est plus obligatoirement respecté, et puis sa fonction actuelle et le changement de société environnant. Donc il y a une sorte de contre-espace qui s'est construit pour dire : « Nous, on veut faire des choses dont le projet soit d'accord avec la société. » Je pense que ce numéro-là interpelle assez directement l'éducation populaire. Pour dire ce qu'est un projet de l'éducation populaire en 2018. Même si la plupart des contributions ne se réclament pas de courants spécifiques comme celui de la pédagogie sociale, on voit bien qu'il peut y avoir un dialogue fructueux et des rapprochements entre les uns et les autres.

18

#### **4 / Historiquement, il me semble que l'éducation populaire est passée à côté du sujet du bidonville. En quoi cet espace peut-il être un terreau de renouvellement pour ce mouvement ?**

Pour pouvoir se saisir du sujet « bidonville », il faudrait que l'éducation populaire arrive à se mettre dans une posture d'extériorité par rapport à elle-même, c'est-à-dire à se penser en dehors d'elle-même. Ceci est un problème commun à toutes les institutions. Pourquoi par exemple l'université a-t-elle du mal à se saisir des démarches comme la nôtre ? C'est parce qu'elle a du mal à se penser en dehors d'elle-même. Je pense que le bidonville est un « hors lieu », mais tout de même *un lieu*. Ce n'est pas un « non lieu ». Le non lieu, c'est la destruction de l'humain. C'est par exemple quand on pourchasse les migrants, les vendeurs de rue et

qu'on les envoie dans un « non lieu », un lieu de distanciation où ils ne peuvent plus se construire. Sans vouloir en faire l'apologie, on peut dire que le bidonville construit quelque chose de cohérent, d'écosystémique, mais en dehors du champ de l'institution et du pouvoir, et du coup ce « hors lieu » peut penser l'institution et le pouvoir. Donc c'est comme cela que je vois le bidonville, comme un des « hors lieux » de l'éducation populaire, qui se construit dans le tissu urbain et où l'on tente d'expérimenter des choses. Comment à partir de là repenser l'éducation, l'école, le travail, l'économie... ?

#### **5 / Dans tes écrits, tu fais référence au travail du chercheur portugais Boaventura de Sousa Santos, qui a développé la notion d'« épistémologie du Sud ». Quel est le lien entre cette théorie-là et le travail réalisé pour ce numéro spécial ?**

Lorsqu'on cherche des travaux avec une analyse critique des espaces, des rapports sociaux et des rapports de pouvoir, on se rend compte qu'en France les références manquent. En fait, pour être plus précis, on peut dire qu'en France il y a eu le courant universitaire de l'analyse institutionnelle dans les années soixante-dix, à Paris VIII notamment, qui était un grand lieu de l'analyse des institutions. Ou en Italie le courant fort de la critique de l'enfermement psychiatrique. Aujourd'hui ces courants existent mais en dehors des institutions. Dans les pays du Sud en revanche, qui ont vécu dans leur chair l'esclavage, la colonisation et tous les rapports de domination, ils sont dans cette analyse critique de la production des savoirs où le référentiel reste occidental. Ce que je trouve intéressant dans les travaux de De Sousa Santos, c'est qu'il amène justement à ce reversement d'une

pensée du Sud dans les pays du Nord. Et là on est toujours dans les contre-espaces, quelque part. Comment se décentrer par rapport à l'ethnocentrisme occidental. Et puis ce livre dit quelque chose de très important : il n'y a pas de justice cognitive sans justice sociale. On ne peut pas produire de savoirs partagés si en même temps on ne s'interroge pas sur les conditions de dominés de ceux qui produisent les savoirs. Pour produire des savoirs avec des Roms ou des gens qui vivent à la rue, tu as besoin de te demander en quoi ce savoir permet à ces personnes-là de se libérer et de changer leur condition. Sinon on rate l'objet principal de la recherche-action. Or la recherche classique tend à considérer que l'impact de la production intellectuelle sur la réalité ne lui incombe pas vraiment.

#### **6 / Comment les lecteurs peuvent-ils se saisir de ce double numéro des Cahiers de l'Action ?**

Déjà le travail d'écriture nous a permis de mieux structurer le réseau et de lui redonner une dynamique interrégionale. Nous aimerions que la mise en correspondance des contributeurs et des lecteurs se poursuive, à l'intérieur et à l'extérieur de notre réseau. Nous aimerions surtout que les lecteurs nous interpellent pour continuer les échanges et nous faire découvrir leur terrain d'action et leurs façons de faire partout en France. D'ailleurs, on est en train de rédiger un manifeste qui serve à la fois comme texte de référence interne et externe. Dans ce champ assez flou de la recherche-action, il nous semble fondamental d'avoir des points de repère communs pour les chercheurs-acteurs et pour créer un débat public sur ces questions.

**Propos recueillis par  
Victoria Lorraquin**

# Faites le mur !... un agir permanent

Bâtir une école en pédagogie sociale semble une gageüre.

Comment mettre en œuvre une structure d'éducation, voire d'enseignement, qui soit réellement inscrite sur son territoire, qui ne soit pas fermée à un petit groupe ou à un milieu convaincu par ce qu'on fait ? Comment déscolariser l'école et en même temps combattre « l'entre-soi » ?

C'est à cette aventure et à cette réflexion que nous convie Erwan Redon à travers l'expérience des Bricabracs<sup>1</sup>.

Pour ce que j'en aperçois, la pédagogie sociale en France ne semble être valorisée qu'au travers des ateliers de rue. Mis à part des éducateurs de rue qui s'en réclament, les enseignants, les animateurs... ne paraissent pas intéressés par cette approche.

Pourtant Célestin Freinet, Helena Radlinska ou Paulo Freire ont développé leur pratique et leur réflexion à partir de lieux qui, pour être ouverts, ne sont cependant pas la rue. École, centre social, espace de vie ou « la rue » : les conditions d'allées et venues du public diffèrent.

Malgré cela, ce sont à ces pédagogues aux lieux d'exercice divers qu'on emprunte les définitions et les pratiques de pédagogie sociale. On peut par conséquent penser que la pédagogie sociale n'est pas située dans un espace spécifique. Pas davantage dans la rue que dans les bois, dans une ferme, une école, un jardin ou une cantine associative : la pédagogie sociale existe là où des pédagogues tentent d'en appliquer la praxis et les enjeux politiques.

Ces enjeux nous sont rappelés par Helena Radlinska : « Une pédagogie de l'expérience de vie. Elle vise à la fois une croissance totale et l'aide à la transformation du réel grâce aux forces individuelles et collectives.<sup>2</sup> » Célestin Freinet ajoute qu'il s'agit

d'une pédagogie de l'action, de transformation personnelle et sociale.

Partant de là, on peut la retrouver dans les différents milieux d'expériences d'individuation, qu'ils aient une activité économique créatrice d'emploi ou non : cantine et épicerie associatives et sociales, association de soutien aux luttes sociales, lycée autogéré, bistrot associatif de village, etc.<sup>3</sup>.

Les auteurs de ces structures se positionnent clairement dans les objectifs cités ci-dessus. Leurs moyens d'action pourront cependant se différencier, en particulier du point de vue de l'accessibilité des publics. Afin d'accéder au principe de Radlinska selon lequel « l'éducation sociale doit être accessible à tous et à toutes », ces structures diversifient leurs actions. Certaines de leurs activités en financent d'autres, rendues plus accessibles à un public ayant peu ou pas de moyens financiers.

Elles ont cependant en commun le principe énoncé dans le cadre de l'action éducative en milieu scolaire par Radlinska ou Freinet : « Une tâche primordiale, préalable à toute action [éducative] consiste à "apprendre" son milieu d'intervention.<sup>4</sup> » Autre caractéristique : les structures sont le plus souvent de petite taille en ce qui concerne le nombre d'artisans-garants de l'activité spécifiquement créatrice

(agriculture, restauration, enseignement, etc.). Elles recourent également à de nombreux bénévoles qui bénéficient de ce cadre formateur souvent coordonné par les petites équipes de garants du fonctionnement.

Le cadre général de la pédagogie sociale semble donc toujours relié à ce que dit Laurent Ott en parlant des ateliers de rue : « L'attention et l'intention sont des bases qui viennent sceller la relation. »

Dans nos espaces Bricabracs, espaces éducatifs et sociaux, selon moi, nous sommes confrontés à des familles hétérogènes d'un point de vue économique ; un peu moins au niveau culturel. Le milieu humain auquel nous nous confrontons quotidiennement est également varié. Ce sont les jardiniers du jardin partagé, les participants au cours d'alphabétisation d'une autre association, des visiteurs qui profitent d'un café au milieu des enfants, ainsi qu'un bénévole présent quotidiennement pour aider les enfants au jardin et au poulailler, tout en améliorant ses propres créations de texte et en demandant un soutien social. Ce sont enfin des familles qui restent pour discuter autour d'un thé à la main et/ou s'installent à des travaux : pour les uns il s'agit de jardiner, pour les autres de s'occuper du

tri dans la cabane-ressourcerie du vide-grenier, d'alimenter les poules et les vers du lombricompost, effectuer des travaux, écouter et accompagner un moment de détresse... Tout cela s'effectue dans un va-et-vient au milieu des enfants qui eux-mêmes s'activent à leurs tâches.

Ces phénomènes de « mur ouvert » ne sont pas tous les jours aussi intenses. Certains jours c'est l'effervescence, d'autres jours, le calme relatif de la vie des enfants et des pédagogues se suffit à lui-même. Ce brassage est cependant permis car les garants du fonctionnement de l'association Bricabracs ont bataillé pour maintenir l'espace ouvert en permanence. Pour les adultes œuvrant à leurs tâches au milieu des enfants, c'est par ailleurs une posture qui s'apprend au fur et à mesure de la pratique.

Ce milieu hors des murs de notre « Tanière »<sup>5</sup>, mais lui-même entre quatre murs de grillage et de pierre, ouvert toute la journée, nous, enfants et pédagogues Bricabracs, nous nous l'approprions tout en étant à l'écoute des besoins et attentes des autres occupants. Il s'agit là d'appliquer à ce milieu hors-les-murs le même principe d'individuation que nous tentons de développer dans la pratique de vie des enfants concernant leurs apprentissages repérés par les institutions éducatives (Éducation nationale, DJSCS) comme étant scolaires. Or nous considérons ceux-ci comme sociaux et éducatifs, s'effectuant dans un milieu hors temps. La séparation entre temps dit scolaire, périscolaire et extrascolaire, n'a pas lieu d'être. La nuitée de notre Tanière en est un exemple : lors d'une assemblée d'enfants comme il y en a tous les jours, une proposition fut formulée : « Et si on restait dormir sur place ? » Cette idée, mise en pratique, est devenue depuis une habitude : nous passons désormais



régulièrement deux jours d'affilée à « faire le mur » de notre milieu familial. Cela engage les enfants et les pédagogues dans l'ensemble de l'organisation : courses alimentaires, préparation du repas, organisation de la soirée et des chambrées, etc. Mais cela engage aussi les auteurs du milieu dans lequel nous vivons, qui ne sont pas habitués à voir une école ouverte le soir, la nuit et dès l'aube.

Faisons-nous encore du scolaire ? Ou participons-nous à faire évoluer un milieu de vie qui existait avant nous, qui nous a accueillis et qui évolue aussi au gré de notre présence ? Ferions-nous de la pédagogie sociale ? Ou de la pédagogie scolaire ? À moins que ce ne soit une pédagogie de mêlée ?

Je pense que nous aurions intérêt à faire sens et liens communs, si l'on considère l'objet de la pédagogie sociale défini plus haut. Agir sur le tout à la fois, chacun dans son domaine de prédilection, en fonction des situations, inévitablement, « en rachachant »<sup>6</sup>. Car en s'en tenant à l'attention au milieu de vie, notre intention sociale globale reste dans notre ligne de mire « rhizomique » (Deleuze, Guattari).

En revanche, nos intentions localisées, situées dans un instant et un espace donné, elles, se meuvent. Il est parfois question d'ouverture de mur, mais l'instant d'après il est question de bâtir du dur, du mur, de la protection pour garder notre champ d'expérimentation qui se mène la vie dure. Plus tard encore, toutes ces expé-

riences pourront être à nouveau rebattues, détruites, transformées, réouvertes et rejouées.

Notre pédagogie sociale, à Bricabracs, c'est celle-là : une priorité donnée à l'enfant, selon notre parti pris, qui ne veut pas dire satisfaire tous ses désirs et le laisser libre de tout à tout moment, une priorité donnée aux pédagogues sociaux et aux garants de l'association en tant que travailleurs et porteurs des conditions de continuité expérimentale, une priorité d'attention donnée au milieu où nous vivons, accueillant les adultes comme les enfants ; une écoute et un respect des désirs et des pratiques des personnes dans leurs sphères, hors les murs du milieu particulier qui se bâtit à Bricabracs ; un accueil et un accompagnement de celles et ceux qui nous le demandent, chacun à sa façon, le plus souvent sans le dire, nous obligeant à être attentifs et disponibles à ces appels silencieux. L'enfant et son collectif représentent alors les catalyseurs d'une transformation des parcours des adultes pour eux-mêmes et dans leurs relations.

Il y a l'essai de construire de la vie commune dans un lieu et un temps communs, et à contrario de permettre d'y avoir son temps à soi quand on y est. Mais aussi de respecter le temps hors du commun en évitant de s'y introduire comme par effraction.

Finalement, nous sommes un enchevêtrement de contradictions tenues par un fil conducteur qui se

faufille suivant les mailles de la pédagogie de la mouche<sup>7</sup>. Ça ne fait pas net, ni table rase. Ça se fait dans l'incertitude d'un entre-deux de demandes et de propositions imprévisibles émanant d'adultes et d'enfants, au sein d'un cadre régulé d'assemblées – celles des enfants, celles des enfants et des pédagogues, celles des éducateurs-parents, des garants de l'orientation associative et des éducateurs-pédagogues sociaux-enseignants. Tout cela dans le but de vivre à la fois la globalité familiale et collective, et de permettre l'existence du particularisme de chaque sujet en dehors de la prégnance de la mère, du père, des tuteurs, des pédagogues, des contingences structurelles...

Être garant de la liberté contraignante des enfants et adultes construisant ce vivant de conditions, de conflits et de plaisirs, par jeu du travail, par jeu du « je » en un moi collectif.

**Erwan Redon, coordinateur des  
Espaces Éducatifs Bricabracs,  
pédagogue social,  
éducateur-enseignant**

<http://bricabracs.org>

1. Les « espaces éducatifs Bricabracs » sont une association établie à Marseille, Quartier Nord, qui essaye de développer des lieux d'éducation permanente à caractère social, dont une école déclarée hors contrat (<http://www.vieasso.bricabracs.org>).

2. Helena Radlinska, *Aux sources de la pédagogie sociale. Écrits choisis*, éd. établie et annotée par Ewelina Cazottes, Grégory Chambat et Laurent Ott, L'Harmattan, 2016.

3. Quelques lieux évoqués dans le texte : les mécanos du cœur (Marseille, remise en état de voitures), la cantine du midi et la droguerie de l'association En Chantier (3<sup>e</sup> arr. de Marseille), La Bordée (Marseille, navigation et réinsertion), 3.2.1 (Marseille, journal de quartier par ses habitants), Ferme de La Monterolle (Évaux-les-Bains, Creuse), Mille Babords (Marseille, médiathèque alternative de soutien aux luttes sociales), Le Bistrot de la Place (Clelles, Isère), Pain et partage (Marseille, réinsertion par la boulangerie), LAP (Lycée autogéré de Paros), Lycée expérimental cogéré (Saint-Nazaire), etc.

4. Helena Radlinska, *op. cit.*, p. 65.

5. « La Tanière » est le nom du bâtiment qui abrite les enfants et les pédagogues (<http://rhizome.bricabracs.org/>).

6. Référence au film de Danièle Huillet et Jean-Marie Straub, *En rachâchant*, 1982.

7. Bernard Collot, *Une école du troisième type ou La pédagogie de la mouche*, L'Harmattan, 2003 (education3.canalblog.com) ; et Jean-Michel Calvi, *Libérez l'école*, The Bookédition.

# Pour une école publique sociale

Par essence, l'école publique, laïque et obligatoire a une dimension sociale.

Opposée à sa forme paternaliste qui fige l'école dans une mission de reproduction sociale, la pédagogie Freinet s'implique dans une fraternité populaire. La fonction de directeur d'école en est l'un des pivots.

*Pédagogie sociale.* Accoler ces deux termes relèverait du pléonasmisme pour le néophyte. La lecture régulière des KroniKs des Robinsons<sup>1</sup> nous a permis de comprendre ce qu'entendaient par là Laurent Ott et ses camarades. Leur travail de rue est admirable et indispensable et ils l'expliquent très bien. Pour ma part, j'aimerais rappeler la dimension sociale de l'école publique. Un enseignant n'est pas Freinet s'il n'est social, s'il n'a une approche morale généreuse de son métier. À ses yeux, l'uniforme de l'écolier n'efface pas l'individu qui le porte. La personnalité, l'histoire, l'entourage, l'environnement pénètrent avec les élèves dans l'enceinte scolaire, sont présents dans la classe où ils occupent une fonction interculturelle centrale

dans la dynamique collective d'élaboration des savoirs.

La dimension sociale de la pédagogie Freinet l'a distinguée, dès ses origines, des différentes écoles nouvelles qui négligeaient cette dimension politique essentielle à la pédagogie Freinet. Parce que sociale, cette pédagogie a placé l'expression libre du citoyen-élève au cœur de sa pratique. Elle a matérialisé ses bonnes intentions en offrant des outils adéquats comme l'imprimerie pour communiquer, la documentation pour accéder aux données, l'étude du milieu pour une connaissance concrète de l'environnement. Elle aurait rêvé d'une société plus attentive aux besoins de l'enfant, notamment en lui évitant d'être

coupé de l'espace naturel indispensable à un développement harmonieux de son être. L'urbanisation industrielle n'y a prêté aucune attention.

Évidemment, la pédagogie Freinet n'a pas le monopole du social. Cette humanité au cœur de la relation éducative est intuitive chez une multitude de praticiens parce qu'ils ont bon fond, parce qu'ils sont parents, parce qu'ils ont ailleurs des engagements fraternels, parce qu'ils sont sensibles à la condition humaine, parce qu'ils se sont forgés une haute idée du respect de la vie. Cette attention est délicate. Elle naît de petits gestes qui, agrégés et guidés par une volonté d'ensemble, forment l'humanisme.

## ● L'HUMANISME, UNE LIGNE POLITIQUE

La fonction de directeur m'a permis d'avoir davantage de pouvoir pour orienter l'école dans cette voie sociale. J'ai apprécié cette gageüre d'être un camarade-directeur sans supériorité hiérarchique, disposant des seules forces de l'exemple et de la conviction pour amener l'équipe à faire corps autour de valeurs humanistes dans ses relations aux enfants et à leurs familles. La dimension sociale de l'éducation commence par une posture et un visage avenant pour accueillir quotidiennement les usagers de l'école. Les enfants, de manière à ce qu'ils prennent plaisir à se rendre chaque matin à l'école. Les parents, et particulièrement ceux dont l'origine culturelle est éloignée de celle promue par l'école. Ceux que l'école effraie. Ceux qui en gardent de mauvais souvenirs parce qu'ils y ont souffert, parce qu'ils en ont été rejetés. Ceux qui ont une dent contre l'administration ou la fonction publique. Ceux qui seraient nos amis dans la vie privée. Ceux qui défendent l'école avec des arguments que nous condamnons dans notre for intérieur. Ceux dont l'attitude envers leurs enfants nous choque.

L'Éducation Nationale est un service public. Je me vis comme fonctionnaire zélé et tente de tout mettre en œuvre pour assumer l'idée que je me fais de ma mission. Je suis fier d'avoir pu marquer, du mieux que j'ai pu, les écoles par lesquelles je suis passé, du sceau de la sympathie et de la gentillesse. Le rôle social de l'enseignant relève de sa conscience et de sa façon d'être. Il est difficile d'imaginer qu'il puisse s'apprendre mais il est certain qu'il se travaille par l'approfondissement de la connaissance de soi, grâce au recul facilité par des espaces de parole libre où l'on peut analyser avec des pairs, des tiers, et

s'il le faut, un thérapeute permettant un retour sur soi et sur des difficultés rencontrées lors de nos interactions sociales. Il n'est pas question de culpabiliser l'éducateur. Il ne porte pas le monde et personne n'est parfait. Il suffit d'avoir présent à l'esprit un principe simple : le meilleur service qu'un fonctionnaire puisse rendre aux usagers, c'est de leur faciliter la vie de la manière la plus agréable possible.

Avec un peu de persévérance et une dose d'obstination, le postulat d'aimable courtoisie et d'attention portée à autrui s'impose à tous comme une évidence. On constate rapidement une décontraction de l'atmosphère. Ce sourire adressé aux usagers, à l'entrée de l'école ou de la classe, a des conséquences incommensurables car, dès lors, l'autoritarisme bat de l'aile. L'humanité se rencontre. Une brèche entame les rigneurs bureaucratiques.

Pour parler aux parents, il est impératif d'éviter les pas-de-porte au milieu des paillements des enfants et leurs chapelets de malentendus, de généralités improvisées et assénées, de témoins indiscrets et de regrets après coup. Il est bon de prendre le temps de tourner les formules dans sa tête, de se rejouer la scène avant qu'elle ait lieu. L'important n'est pas de dire mais que la parole porte. Ce temps et cet espace personnels consacrés aux familles permet de ménager une place à l'intime. La réunion, parce qu'instituée, a des effets souvent inespérés. Elle relève de l'attention et déjà presque du soin. Libératrice de tensions, elle a des vertus apaisantes, bénéfiques à l'ensemble de la vie scolaire. Elle peut faciliter la présence d'un collègue ou du directeur pour épauler un enseignant en difficulté ou temporiser en cas de crise aigüe.

Le directeur Freinet atténue les pesanteurs bureaucratiques. Il protège ses collègues de l'inflation



d'inutiles directives, il est le liant de l'équipe en visant l'horizon de l'intérêt des enfants. Il a une place déterminante en présidant les équipes éducatives pour éviter des stigmatisations ou de mauvaises orientations. Il s'appuie sur sa fonction pour oser dire des vérités, quitte à heurter la sensibilité de parents ou les principes d'autorités médicales ou psychologiques. Mais il est le plus souvent là pour écouter, pour entendre et pour raisonner avec les enfants, avec leurs parents et avec ses collègues. La présidence du Conseil d'École lui permet d'en tracer le contenu et de veiller, même face à un partenaire municipal sans répondant, à laisser trace des échanges et engagements pour donner sens à cette instance et entamer, le cas échéant, les mobilisations de rapports de force.

Il est le garant de principes et de valeurs vis-à-vis de ses collègues, du personnel de l'école, des parents, des partenaires, des pouvoirs publics et de sa propre hiérarchie. Être directeur Freinet appelle à des résistances lorsque des directives ou des pratiques voudraient porter atteinte à l'intégrité des enfants à travers des ségrégations, des pressions psychiques ou des attitudes méprisantes. Son engagement en pédagogie Freinet appelle des intransigeances qui visent la défense des enfants et fixe

l'objectif de contribuer à l'évolution du système et des pratiques éducatives dans un mouvement dynamique tendant à l'émancipation et à la responsabilisation de chacun.

## ● ANIMATION D'ÉQUIPE

Mes collègues ont découvert mes tendances pédagogiques à travers ce qu'ils en ont entrevu et qui les a parfois surpris dans mes pratiques, dans mes postures, dans ma hiérarchie des valeurs. Nous ne nous étions pas choisis. Nous nous sommes lentement apprivoisés. Avec le temps, nous avons appris à nous connaître. Nous comprenons l'attitude et la démarche des autres membres de l'équipe en reconstituant le puzzle de leur vie, en assistant et en partageant au présent les événements heureux et malheureux de la vie de chacun et en les partageant. C'est ainsi que s'est scellée notre équipe.

Je crois être parvenu à ne pas perdre de vue l'alternative pédagogique pour laquelle j'ai choisi ce métier. Cela m'a parfois coûté en tensions nerveuses, élaboration de tactiques et de stratégies diplomatiques. J'ai parfois quitté des écoles en raison d'insurmontables difficultés avec l'un des incontournables partenaires, parents, collègues, hiérarchie ou mairie.

La paperasse n'a jamais précédé le vivant. Je m'en suis accommodé en la classant de manière expéditive, gardant présente à l'esprit la priorité du service public aux enfants.

La direction m'a permis, quand cela fut possible, en maternelle, d'intégrer les ATSEM à l'équipe pédagogique. En un temps où les projets étaient encore financés, j'ai pu trouver les moyens pour des échanges entre l'école et les lieux de culture, j'ai pu installer des bibliothèques d'école dans un esprit d'ouverture comme Jean Foucambert et l'AFL nous y incitaient. Ailleurs, nous avons (ré)instauré des carnavaux à

l'échelle du village ou du quartier. Au gré des opportunités, je me suis fait un devoir d'ouvrir l'école aux intervenants, de tisser des liens avec tous ceux pouvant renouveler l'atmosphère, alimenter culturellement et dynamiser l'école par la fête et le plaisir. Ces espaces où des enfants stigmatisés par leur échec peuvent rayonner le temps d'une danse, d'un spectacle, espérance des prémisses d'une résilience...

Un accueil chaleureux et serein sécurise les enfants. Associer les parents à la vie de l'école, gagner leur complicité, tout cela épaissit le tissu éducatif d'intégration. Transparence, information, dialogue, activités, animations et événements en sont les ferments.

## ● LA CLASSE, POSTE AVANCÉ DE L'INNOVATION

Un journal de classe a pu susciter un désir collectif de journal d'école. La pratique de techniques d'expression a incité d'autres à moins négliger dans leur classe. J'ai pu faire bouger les lignes par l'exemple de ma pratique personnelle et mon discours de résistance aux pressions normalisatrices de la tradition, des programmes, des habitudes, de la hiérarchie, des parents, notamment au sujet des notes ou des devoirs. Les possibilités d'innovation éducative dépendent des conditions et des circonstances concrètes de l'école, son histoire, sa taille, la personnalité des collègues, les motivations du groupe de parents impliqués dans la vie de l'école, le discours officiel du moment et le rapport hiérarchique. L'autorité symbolique du statut de directeur permet à l'enseignant progressiste de prolonger à l'échelle de l'école ses intentions d'éducateur matérialiste.

L'expérience m'a déterminé à choisir de petites structures à taille humaine où l'on finit par connaître

enfants et familles. En réduisant le nombre de collègues avec lesquels on travaille par hasard et non par choix autour d'un projet commun, on a la chance d'être plus audible, d'influencer davantage la vie de l'école. De plus, dans une école où nos élèves sont noyés dans la masse, où l'enseignement traditionnel est quantitativement dominant, notre attitude permissive est souvent lue comme laxiste. Pour ces collègues, notre façon d'être et de travailler sabote leurs efforts normalisateurs d'école-caserne où ils appliquent sans critique les programmes officiels des manuels scolaires. Notre classe est souvent plus bruyante. Logiquement, nos élèves prolongent la liberté d'expression autorisée en classe. Naturellement, ils enfreignent d'innombrables interdits, véritables abus du pouvoir adulte. Isolé dans une trop grande école, le directeur Freinet se retrouve en porte à faux sur des sujets essentiels comme le rapport à la règle, les mesures coercitives dans la cour de récréation, les punitions...

La fonction de directeur d'école m'a permis de me prémunir de l'autoritarisme mais surtout de l'inertie et des peurs de collègues conformistes. Cette fonction m'a autorisé à avoir les coudées plus franches pour donner une tournure et une ligne aux écoles où j'ai exercé de manière inégale selon le contexte. N'ayant jamais été membre d'une équipe Freinet, je n'ai pas eu la chance d'expérimenter la direction collégiale, j'ai seulement travaillé dans des écoles « banales », attentif à la qualité de l'ensemble des relations humaines, guidé par des visées progressistes.

**Jean Astier**

1. <http://www.intermedes-robinson.org>  
<http://www.intermedes-robinson.org/index.php/2018/11/02/la-vie-ne-vit-pas/>

## ÉDITORIAL

- La Pédagogie Freinet est trois fois sociale, *Laurent Ott* ..... p. 3

## DOSSIER – LA PÉDAGOGIE FREINET HORS LES MURS

- Pédagogie Freinet : une pédagogie sociale qui déborde, *Laurent Ott* ..... p. 5
- C'est ici que meurent les rêves, *Abdelnasser Pochet* ..... p. 6
- La précarité idéalisée, *Gabriel Ott* ..... p. 8
- Pédagogie sociale, pédagogie Freinet « hors les murs », *Hélène Le Breton et Fabien Évariste* ..... p. 10
- Nous sommes des « ami-litants » !, *Josiane Günther* ..... p. 13
- Pédagogie sociale en milieu rural, *Sophie Audigier* ..... p. 15
- Recherche-action et écriture réflexive : la pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale, *Victoria Laurraquin et Hugues Bazin* ..... p. 17
- Faites le mur !... un agir permanent, *Erwan Redon* ..... p. 19
- Pour une école publique sociale, *Jean Astier* ..... p. 21
- Partir en classe verte avec des animateurs de l'AdA, *Marie-Ève Collard-Thivillier* ..... p. 24
- Cabanes en forêt, *Nathalie Espana, pour l'équipe enseignante de l'école Jean Rostand à Vienne* ..... p. 25
- Du Freinet dans un SEL, *Xavier Nicquevert* ..... p. 27

## MÉMOIRE VIVE

- L'École Freinet doit devenir l'Institut des nouveaux Éducateurs Proletariens, *Célestin Freinet* ..... p. 30

## DU CÔTÉ DES CLASSES

- De l'écrit partout et tout le temps !, *Ingrid Ballandras* ..... p. 32
- Une correspondance scolaire pour ouvrir les horizons !, *Magali Jacquemin* ..... p. 34
- CLEF La Ciotat – Intervention du 25 mai 2018, *Nathalie Perez-Wachowiak* ..... p. 37
- CLEF La Ciotat – Le travail d'équipe : force et refuge, *Marie Pieri* ..... p. 38

## DU CÔTÉ DES GROUPES DÉPARTEMENTAUX

- Les effets d'un Congrès, ou comment les idées des uns sont utiles à d'autres, *Élisabeth Dumas* ..... p. 40

## DU CÔTÉ DES CHANTIERS ET SECTEURS

- Vers une Méthode naturelle du théâtre, *Claudia Appenzeller* ..... p. 42
- L'organisation de l'espace-classe, *Alice Lenesley* ..... p. 44
- Naturellement sciences, *Secteur Outils* ..... p. 46

## DU CÔTÉ DES PARTENAIRES

- Enfants et jeunes, acteurs de leurs droits, *Catherine Chabrun* ..... p. 50

## CARTE BLANCHE

- Mon voyage chez vous (I), *Agnès Crépy* ..... p. 51
- Mon voyage chez vous (II), *Karine Bidegorry* ..... p. 53

## CHRONIQUE

- Écart de performance, *Henry Landroit* ..... p. 54

## ACTUALITÉS

- L'école maternelle par celles et ceux qui la font vivre, *L'AFEF, les CEMÉA, le Collectif des ATSEM de France, le Collectif Éducation 94, le CRAP-Cahiers pédagogiques, la FCPE, le GFEN, l'ICEM-Pédagogie Freinet, le SE-UNSA, l'UNSA-Territoriaux, le SGEN-CFDT, la CFDT-Interco, le SNUipp-FSU, le SNUTER-FSU* ..... p. 55
- Littérature jeunesse, *CRILJ (Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature de Jeunesse) de Vendée* ..... p. 58

## ARTS ET CRÉATIONS - ArchiTextures

- Le Millefeuilles se tire le portrait ..... p. I
- Une pratique, un outil / Trousse ton portrait ..... p. VIII