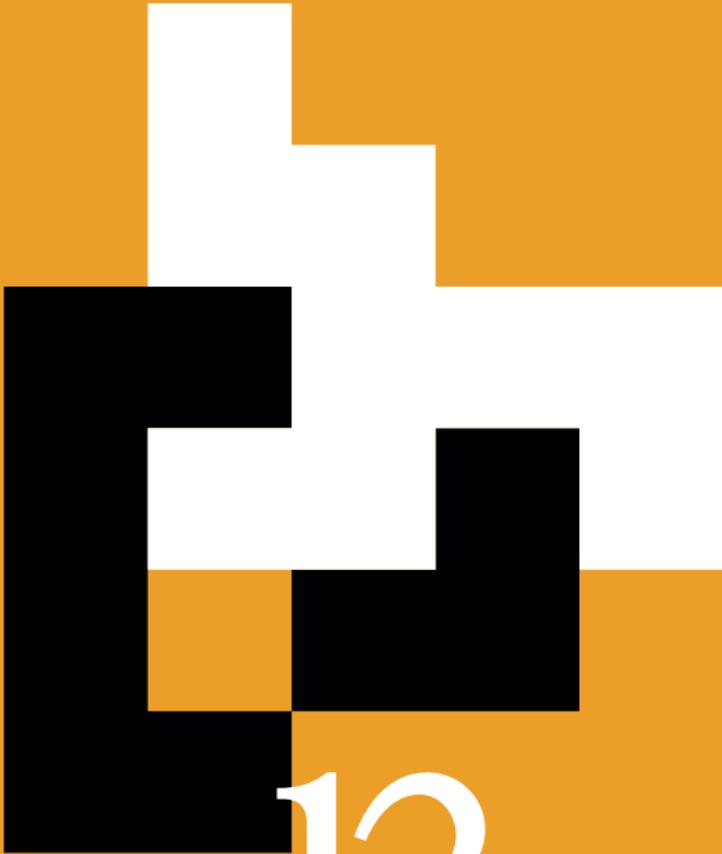


GUILLAUME SABIN

LA JOIE DU DEHORS

Essai de pédagogie sociale



12

n'autre école

LA JOIE DU DEHORS

GUILLAUME SABIN

LES GROUPES DE PÉDAGOGIE ET D'ANIMATION SOCIALE

LA JOIE DU DEHORS

Essai de pédagogie sociale



LIBERTALIA

DERNIERS TITRES PARUS
DANS LA COLLECTION « N'AUTRE ÉCOLE »

5. PÉDAGOGIE ET RÉVOLUTION

Grégory Chambat

6. TROP CLASSE !

Véronique Decker

7. L'ÉCOLE DES RÉAC-PUBLICAINS

Grégory Chambat

8. LE MAÎTRE INSURGÉ

Célestin Freinet

9. L'ÉCOLE DU PEUPLE

Véronique Decker

10. PAULO FREIRE, PÉDAGOGUE DES OPPRIMÉ·E·S

Irène Pereira

11. POUR UNE ÉCOLE PUBLIQUE ÉMANCIPATRICE

Véronique Decker

Actualités & catalogue complet : editionslibertalia.com

*La collection N'Autre École
engage le débat sur une éducation émancipatrice.
À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques,
s'y explorent des pistes de réflexion et d'action
pour ceux qui veulent changer l'école et la société.*

*Pour aller plus loin, la revue N'Autre École-Questions de classe(s)
propose chaque trimestre un dossier thématique. Abonnez-vous !
www.questionsdeclasses.org*

*Aux pédagogues de rue, à leur enthousiasme,
leur envie d'essayer, leurs manières de provoquer
la rencontre et leur goût pour l'échange.*

*À Hélène Le Breton et Jean-Marie Michel
pour ces trois années où l'art du trajet
a été mis à contribution d'échanges précieux.*

G.S.

INTRODUCTION
LA JOIE DU DEHORS

La pédagogie est généralement pensée et pratiquée en milieu fermé. Et si l'école, dans l'imaginaire commun, est le modèle archétypal de cet idéal de confinement, les pratiques alternatives, souvent, et parfois malgré elles, n'échappent pas à cette logique de clôture.

L'école d'abord. L'architecture qui a longtemps prévalu à son agencement est celle de la caserne : murs, grilles, sonneries, salles de classe permettant au professeur de contrôler d'un coup d'œil l'ensemble des élèves. Signe du rapport au monde du dehors, les fenêtres y furent placées à une hauteur telle qu'il était impossible de voir l'extérieur de la position assise imposée à l'élève. Une des conditions pour apprendre était de se couper du monde alentour, de ne pas se laisser dissiper. L'ordre et la mesure réglaient un espace et des pratiques géométriques : rangs, emploi du temps, classification, etc., dont on attendait qu'ils marquent les esprits et les corps. Vieille histoire. Certes, mais dont on ne se débarrasse pas d'un claquement de doigts.

Les pratiques alternatives ensuite. Si l'on en reste aux pratiques scolaires, certaines alternatives ne semblent guère poussées à se passer des frontières, renforçant parfois les démarcations entre

l'homogénéité des élèves qui les fréquentent et l'hétérogénéité du monde extérieur. Les écoles alternatives, qui ont le vent en poupe, sous-entendent à leur manière que pour inventer autre chose, il faut savoir se protéger de la société d'aujourd'hui. Condition par exemple pour ne pas succomber à l'inertie d'un modèle éducatif hégémonique, à la fièvre consummatrice, à l'éloignement de l'environnement naturel, au travail en troupeau qui nie l'épanouissement personnel, au délire concurrentiel qui fait confondre apprentissages et préparation à la guerre économique... Beaucoup de bonnes raisons semblent imposer de construire de petits mondes. Étrange similitude malgré les différences. D'un côté on peine à échapper à la vieille histoire, de l'autre on veut produire des lignes de fracture, mais le chemin suivi est étonnamment similaire : soigneusement délimiter l'espace des pratiques éducatives, pour mieux intégrer ou pour mieux construire des lignes de fuite.

Et lorsque des actions pédagogiques sont portées par un désir de prendre l'air, leurs protagonistes semblent ne pas pouvoir se décontaminer d'une logique bien ancrée dans les esprits et les pratiques, à savoir s'éloigner du mal qui rôde, de la société qui contamine la volonté d'éduquer. Ce sont les séjours de rupture, ce sont les îles aménagées loin du continent qui permettent d'éloigner des jeunes en difficultés de leur espace de vie et des

fréquentations quotidiennes qu'ils y entretiennent. L'éloignement aurait une vertu éducative. Mais les paysages traversés, déserts, montagnes ou océans et le goût du grand air ne masquent pas la proximité avec des pratiques éducatives plus confinées, celle des internats d'excellence par exemple, qui font le même pari de l'éloignement qui consiste à s'assurer de frontières suffisamment étanches pour pouvoir offrir les conditions d'une bonne éducation.

Ces pratiques pédagogiques d'enferme-ment-éloignement, qu'elles se présentent comme progressistes ou portées par des valeurs réactionnaires, qu'elles se proposent d'inventer quelque chose de neuf ou de revenir à des méthodes qui « ont fait leurs preuves », semblent partager quelque chose des liens tissés par Platon entre l'éducation et la recherche d'une organisation sociale idéale. Théorie ancienne mais qui traverse les siècles avec une jeunesse qui semble inaltérable, sans doute parce qu'elle se pare d'atours qui ont sans cesse l'attrait de la nouveauté. Dans *La République*, Platon dessine les contours d'une société qu'il conçoit suffisamment idéale pour durer indéfiniment, et pour atteindre cet état d'équilibre il fait peser ses espoirs sur l'éducation. Platon donne une définition de l'éducation et de ses horizons qui semble avoir traversé les siècles, intacte : l'éducation doit marquer les corps et les esprits à l'âge

tendre où elle pourra y inscrire durablement son empreinte; la pédagogie se construit sur l'idée d'exemple : il s'agit à tout moment de présenter des modèles à l'enfant (Platon ne s'encombre pas d'états d'âme puisqu'il propose de supprimer les passages d'Homère qui tournent les dieux et les héros en ridicule), l'éducation doit pouvoir proposer sans cesse des pratiques et des êtres humains exemplaires, à l'image de la Constitution politique idéale à atteindre et à maintenir.

On comprend bien pourquoi les protagonistes de la Révolution française se sont plu à converser, à plus de deux millénaires de distance, avec les propositions platoniciennes : l'éducation avait partie liée avec la société nouvelle, l'histoire grecque prenait soudainement un air d'actualité. L'année 1789 rouvrait la question de la souveraineté du peuple et des moyens d'assurer cette souveraineté; la démocratie antique et les questions d'éducation qu'elle entraînait offraient un point d'appui solide aux révolutionnaires de 1789. Les uns prirent une distance raisonnable avec le propos de *La République*. Condorcet par exemple ne souscrivit pas à l'idée de modèle : l'éducation selon lui n'avait pas pour objectif de faire adorer la Constitution nouvelle; elle devait certes en faire connaître les fondements mais également donner les moyens critiques de son amélioration—

il s'agissait d'éclairer, non d'éblouir*. Les autres radicalisèrent le propos qui consiste à ériger des modèles et à se méfier des pratiques et valeurs hétérodoxes : certains affirmèrent qu'il fallait soustraire les enfants à leurs parents afin de les protéger de toutes les absurdités familiales, et confier leur éducation à la puissance publique, moyen de s'assurer d'une concordance entre la société nouvelle issue de la Révolution et l'instruction donnée aux enfants**.

Si cette méfiance du dehors et la censure qu'elle impose semblent désuètes et un tantinet ridicules à l'heure de nos sociétés démocratiques, rappelons néanmoins que c'est pourtant la même logique d'enfermement-éloignement qui préside à de nombreuses pratiques pédagogiques de notre temps. Certes, s'il s'agit moins aujourd'hui de contrôler les fabricateurs d'histoires comme l'exigeait Platon (quoique l'usage d'Internet, par exemple, fasse rejaillir la question de ce qui est contrôlé et de ce qui ne l'est pas, de ce qui est favorable ou non à une bonne éducation), une autre forme de

*CONDORCET (de) Nicolas, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Garnier-Flammarion (présentation et notes de Charles Coutel et Catherine Kintzler), [1792] 1994, p. 93 et 96.

**Olivier Rey reprend les propos de l'abbé Grégoire, de Danton et Robespierre sur cette méfiance des familles et les propositions de confier l'éducation des enfants à la puissance publique, dans son article « L'école désorientée », *La Revue lacanienne*, n° 6, 2010, p. 131-141.

censure semble discrètement à l'œuvre : celle qui, sous couvert d'évidence, trie les bonnes et mauvaises fréquentations, distingue les lieux propices et inopportuns, sélectionne ce qui est utile ou dangereux à l'éducation. C'est la logique de l'internat d'excellence ou du séjour de rupture, c'est celle de nombreuses expériences éducatives qualifiées d'alternatives, bien que ces pratiques nous semblent moins choquantes que de censurer les grands textes ou de soustraire des enfants à leur famille.

Une autre logique de fond traverse ces pratiques pédagogiques à première vue dissonantes : c'est leur même idéal de cohésion et d'homogénéité. Idéal commun peu repérable parce qu'il prend des formes extrêmement variées dont on peut distinguer cependant quelques grands traits. Le premier est celui qui consiste à se protéger de l'hétérogénéité environnante, et qui prend la forme apparemment opposée du confinement (murs, grilles...) ou de l'éloignement en milieu ouvert (montagnes, déserts, océans ou structures éducatives éloignées du vacarme du monde). Ce premier trait est sous-tendu par l'idée que pour éduquer il faut un milieu *ad hoc*, propice par exemple à la concentration, au calme, éloigné des vicissitudes et du bruit du monde extérieur, protégé des mauvaises influences et des relations fâcheuses, isolé des tentations et des fascinations offertes par la société. Le deuxième trait consiste

à construire un milieu homogène et approprié à la bonne éducation, un lieu à part qui se veut différent de tous les autres et orienté vers une fonction qui concentre tous les efforts : éduquer. Construction qui entraîne une série de conséquences assez inévitables : l'invention de règles propres à ce milieu spécifique (marcher en rang, répondre aux sonneries à heures fixes, ne pas mélanger les classes d'âges, etc.), l'ordonnancement des multitudes en vue d'une discipline considérée comme nécessaire à l'apprentissage (afin de surveiller, corriger, classer), l'orientation des comportements conformément à ce milieu spécifique qui a pour unique objectif d'éduquer*. Vieille histoire, encore.

Mais, même en inversant les règles et les horizons de l'éducation traditionnelle (coopération plutôt que compétition, autogestion plutôt que hiérarchie, méthodes actives plutôt que passives, activités centrées sur l'élève plutôt que programme prédéterminé...), les écoles alternatives peinent à ne pas reproduire ce trait de l'homogénéité qu'il est bien difficile d'esquiver. Faire vivre une institution, quelle qu'elle soit, y compris portée par un horizon libertaire, suppose d'inventer d'autres règles ou d'assumer l'absence de règles fixes, mais l'une ou l'autre des options s'impose à toutes et

* FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975, p. 166-183.

tous, construit l'identité d'un lieu, fonde un *ethos* commun... Et dessine, si ce n'est un milieu homogène, au moins un espace à la recherche d'une cohérence, se distinguant du dehors. Cette logique n'est pas propre aux institutions en milieu fermé, on la trouve facilement dans des initiatives plus sporadiques et plus ouvertes : stages, séjours de vacances, temps de formation... qui, momentanément, proposent des îlots géographiques et des parenthèses temporelles de démocratie, d'autogestion, de communication non violente, de respect, de vigilance circonspecte aux dominations de tous types (sexisme, racisme, classisme, âgisme...).

Il semble y avoir un lien étroit entre cet idéal d'homogénéité et l'horizon visé, qu'il soit de nature conservatrice (consolider l'existant, inculquer, reproduire, hiérarchiser, viser l'équilibre) ou qu'il soit tourné vers le changement (émanciper, dialoguer, dé-catégoriser, produire du déséquilibre). L'univers pédagogique semble avoir du mal à se départir de l'idée de modèle, à l'image de ce qu'on suppose approprié à la société telle qu'elle existe (discipline ou compétition par exemple) ou à l'image préfigurée d'une société future (bienveillance, coopération, égalité...). Il suppose un milieu cohérent, plus ou moins explicitement réglementé, exigeant une certaine homogénéité dans les comportements attendus. Cette logique entraîne la

construction de frontières, physiques ou doctrinales. Cela semble assez évident pour les expériences d'éducation traditionnelle (l'école uniformisant les comportements en vue d'une intégration sociale et professionnelle) et moins pour les pratiques alternatives, pourtant... Souhaitant échapper à la morale victorienne encore en vigueur dans l'Angleterre du début du xx^e siècle, Alexander S. Neill imagine une école qui sera perçue quelques décennies après sa création comme un modèle d'école libertaire : liberté d'apprendre ou de ne rien apprendre, sexualité non refoulée, démocratie directe, etc. L'école de Summerhill cependant demeure un lieu clos : la société n'étant pas prête à recevoir les propositions pédagogiques qui y sont expérimentées, l'objectif de former des êtres humains libres impose un milieu adéquat et séparé*. Quel que soit l'objectif visé, intégration ou émancipation, il y aurait nécessité pour éduquer de construire un milieu purifié**.

Cet idéal, consciemment ou inconsciemment, intentionnellement ou non, est commun à d'innombrables pratiques pédagogiques qui poursuivent des objectifs pourtant différents, parfois opposés. Cependant, de l'idéal à la pratique,

*NEILL Alexander S., *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, [1961] 2004, p. 46-47.

** Pour reprendre la critique de cette séparation formulée par John Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, [1916] 2011, p. 100.

l'écart est parfois conséquent et devrait mettre en garde contre les classements définitifs. Le film *Entre les murs* de Laurent Cantet* en donne une illustration : si le collège qu'il filme a, comme le titre, un air d'univers carcéral, si l'institution et les professeurs aimeraient pouvoir bénéficier d'un milieu à part et enseigner dans un sanctuaire propice à l'acte d'apprendre où les élèves s'intéresseraient à l'imparfait du subjonctif par pur désir de connaître, par magie de la *libido sciendi*, tout ne se passe pas comme attendu. Même protégée de murs et armée de ses propres règles, l'institution scolaire se voit débordée dans sa volonté d'édifier un monde en soi : la société ne cesse jamais de pénétrer et travailler cet univers clos ou qui se rêve comme tel. La vie adolescente, la diversité des élèves, l'hétérogénéité de leurs parcours et de leur provenance sociale, l'univers de la consommation, la violence comme la joie du dehors... tout cela ne cesse de surgir dans la classe; il ne suffit pas de rêver la séparation du milieu scolaire de ce qui l'englobe pour la faire advenir totalement. Il ne suffit pas de rêver une institution qui aurait su construire ses propres règles pour que celles-ci soient comprises et respectées par tous. *Entre les murs* est une fiction qui permet de comprendre

* En 2008, le film reçoit la Palme d'or au Festival de Cannes.

ces tensions et de relativiser les effets escomptés des tendances carcérales ou monastiques mises en œuvre pour pouvoir éduquer.

Il faut aussi préciser que cet idéal de confinement de l'école, s'il a marqué sa création, s'il continue de porter ses effets jusqu'à aujourd'hui et d'irradier bien au-delà du milieu scolaire, n'empêche pas des expériences qui en dévient : l'arrivée de personnels extérieurs à l'institution, l'accueil d'enfants porteurs de handicaps (et indirectement des travailleurs médico-sociaux qui les accompagnent), les actions réalisées en dehors de ses murs avec des partenaires extérieurs, des bâtiments nouveaux bénéficiant d'une architecture plus ouverte en donnent quelques exemples. Précision qui permet aussi d'indiquer que des actions qui pourraient, à première vue, être qualifiées d'ouvertes, et qui peuvent même s'enorgueillir de suivre d'autres horizons, réitèrent pourtant, mais sous d'autres formes, la logique d'enfermement-éloignement et la discipline inhérente à celle-ci : groupes d'âge, activités obligatoires, horaires fixes et s'imposant à tous, promenades en rang, solide cohérence des objectifs à atteindre, ignorance ou désintérêt du monde social extérieur (soit par impression d'en connaître tous les ressorts et les travers, soit par souci démesuré de l'organisation et des objectifs internes qui ne laissent que peu de place à autre chose). Sous le qualificatif d'activités « ludiques » ou « de loisirs »,

on trouve ainsi des pratiques qui n'ont rien à envier à l'école traditionnelle ou à l'image figée qu'on peut en avoir, dans la manière de confiner des personnes, des idées, des pratiques, dans le renouvellement de cette idée latente et commune qu'il n'y a d'éducation que dans un milieu homogène et spécifique.

Depuis Platon, de vieilles histoires racontent qu'éduquer c'est censurer, c'est proposer de bons modèles (pour reproduire l'homme d'hier ou pour créer l'homme de demain), c'est se protéger du dehors (parce qu'il déforme ou au contraire parce qu'il normalise) afin de corriger les corps et les esprits (pour mieux conformer à ce qui est ou pour mieux s'en libérer) : éduquer c'est agir en milieu purifié. Le propos de ce livre et des pratiques dont il rend compte est justement ailleurs, il cherche à répondre aux questions suivantes : qu'advient-il lorsqu'on se passe de cette morale, conservatrice ou progressiste ? Qu'advient-il si l'on se dit que la vie sociale est ce pour quoi on a besoin d'être éduqué ? Qu'advient-il quand on décide que la vie est ce qu'elle est, et rarement infréquentable ?

★

★ ★

En 1976 paraît *La Mystification pédagogique*. Bernard Charlot y critique les étranges similarités entre la pédagogie traditionnelle et les pédagogies

nouvelles, notamment ce besoin de constituer un milieu artificiel séparé de la société globale, cette recherche d'un univers parfaitement clos et cohérent; dans le dernier chapitre il esquisse ce que pourrait être une pédagogie non idéologique, c'est-à-dire qui ne masquerait pas la réalité sociale. Cette pédagogie qu'il appelle de ses vœux, il la nomme pédagogie sociale*. Au tout début des années 1980, des animateurs se saisissent de l'ouvrage et, dans une démarche de recherche-action, décident de mettre en œuvre concrètement cette tentative pédagogique que Bernard Charlot esquissait de manière théorique. Il s'agit alors de refuser la logique du programme préétabli et des normes s'imposant du haut, et pour cela un moyen extrêmement concret et peu onéreux est retenu : se passer de tout usage de locaux pour agir directement sur les espaces publics. L'idée n'est plus d'accueillir un public dans les murs mais de sans cesse aller chez les autres**.

La pédagogie sociale semble ainsi partir d'une résolution initiale : chasser la peur qui fait considérer la société, et donc les femmes et les hommes y vivant, comme dangereuse, mauvaise ou malveillante à l'égard de l'éducation. Elle

* CHARLOT Bernard, *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, 1976, p. 63, 139, 168 et 193.

** *Pédagogie sociale*, Varsovie, 1995-1999, n° 1, p. 5 ; n° 4, p. 40 et n° 5 p. 4-5.

semble ensuite reposer sur un pari : faire confiance *a priori* aux personnes et aux milieux rencontrés. Dès lors, toutes les personnes croisées en chemin deviennent d'éventuels coéducateurs et tous les espaces sociaux fréquentés des lieux possibles d'éducation. L'énergie est radicalement placée ailleurs que dans la construction d'un milieu purifié, d'une institution idoine. Pour quoi faire ?

Chasser la peur et faire confiance ouvrent des terrains d'aventures pédagogiques et des chemins à parcourir illimités : puisqu'il s'agit d'assumer la vie, alors assumons que tout ce qu'il y a alentour est disponible pour produire de l'éducation, que l'acte pédagogique est de l'ordre du terre à terre, du « sur le tas », au plus près des gens et de leur vie. Ce n'est plus l'homogénéité du milieu éducatif qui est recherché, c'est l'hétérogénéité du monde social, afin d'agrandir les espaces vécus, de constater la diversité du monde social et de se forger une opinion sur cette relativité des mœurs.

Cette résolution pédagogique de chasser la peur et ce pari de faire confiance fondent en quelque sorte la pédagogie sociale et autorisent ses pratiques. N'ayant plus de murs à construire ou de grands périple à entreprendre pour se protéger du dehors, les pédagogues de la pédagogie sociale peuvent dès lors voyager léger, l'équipement se résume au strict minimum : une bonne paire de

chaussures, un vêtement imperméable, un petit carnet de notes et un crayon, un téléphone portable, un sac à dos dans lequel on trouvera un peu d'eau, quelques pommes, un petit appareil photo et une trousse de premiers secours. Tout l'arsenal est là, il est suffisant pour s'offrir la joie du dehors et éduquer dans le monde.

Aux côtés du ou de la pédagogue de rue, trois ou quatre enfants ou adolescents, pas plus, il ne s'agit pas de délocaliser un groupe, ses habitudes, il s'agit d'offrir les conditions les plus favorables à la découverte et aux changements qu'elle peut induire. Point de départ : la sortie de l'école, la maison ou l'appartement familial, les lieux quotidiens qui permettent de discuter avec les parents, les frères, les sœurs, les voisins. Moyens de transport ? À pied, à vélo, et tous les transports en commun disponibles, bus, tramway, métro, covoiturage, parfois le train. La pédagogie sociale ne commence pas à l'arrivée à destination puisque ce qui défile derrière la vitre est déjà le monde à découvrir et le déclencheur d'interrogations : à deux arrêts de tramway de chez lui, un enfant demande : « Et là, on est encore à Brest ? » Destinations ? Elles sont des plus variées, et ce n'est pas qu'un slogan d'agence de voyages : à proximité, la rue, les places, les halls d'immeuble, les terrains de sport ; à portée de bus, de métro ou de tramway, les marchés, expositions, festivals, commerces, lieux

de travail. Le monde social regorge de diversité, il faut pouvoir la sentir, la percevoir et les multiples rencontres sur ces lieux qui ne se ressemblent pas permettent de s'accoutumer à l'hétérogénéité des pratiques sociales et aux personnes qui les incarnent.

Tout cela paraît simple, mais c'est ignorer les vieilles histoires qui perdurent et cette solide évidence pédagogique de l'enfermement-éloignement qui agissent dans tous les espaces à la manière de particules fines se dispersant dans tous les corps et tous les esprits, même les plus éloignés des questions pédagogiques ou du conformisme en matière d'éducation. Ainsi, des parents dont les enfants pratiquent des activités de pédagogie sociale se plaignent du manque de reconnaissance par les institutions de ce travail réalisé au jour le jour : « Quoi, avec tout ce qu'ils font, ils n'ont même pas de local ! » Le choix du hors-les-murs n'a rien d'évident. Dans la pratique, provoquer sans cesse des rencontres dans l'espace public n'a rien de simple dans une société qui ne cultive guère ces interactions quotidiennes, cela demande par conséquent une énergie, un culot et un volontarisme de tous les instants. Qu'on soit enfermé entre les murs ou bien situé à l'air libre, les particules fines du penser et du faire majoritaires continuent à agir, et les pédagogues de rue n'y échappent pas. Comment d'ailleurs vouloir se protéger de ce qui irrigue tout

ou partie de la société, alors qu'on souhaite justement ne pas s'en séparer pour pouvoir contribuer à une éducation au milieu du monde, *in medias res*? Comment alors ne pas succomber totalement au fait majoritaire pédagogique qui inviterait « tout naturellement » à retourner gentiment entre les murs, à reconstruire bon an, mal an, et par un biais ou un autre, un milieu éducatif artificiel?

Le réseau des Groupes de pédagogie et d'animation sociale (GPAS) dont il est question ici n'échappe pas à ces interrogations pratiques et théoriques. Il est composé de quatre associations locales agissant sur deux territoires urbains à Rennes et Brest et sur deux territoires ruraux au nord de Rennes et au sud du Finistère. Chacun des quatre GPAS possède ses spécificités : ils ont vu leur création respective s'étaler de 1980 à 2007 et leur histoire se construire en fonction de réalités territoriales, d'opportunités locales et des profils et expériences des pédagogues qui y ont œuvré et y œuvrent aujourd'hui. Les pédagogues, ainsi qu'ils se nomment pour spécifier les pratiques qui sont les leurs et qui sont l'objet de ces pages, ont des profils et des statuts variés : issus principalement du champ de l'animation socioculturelle et de l'éducation spécialisée, cela n'empêche pas des trajectoires plus discordantes. La précarité des statuts (quelques pédagogues assurant le rôle

de coordination bénéficient de contrats de droit commun, la plupart des autres se partagent des contrats aidés, souvent à durée limitée, des vacances ou des statuts non salariés : stagiaires de formations universitaires ou professionnelles, volontaires du service civique) explique que bien des pédagogues sont des novices qui seront formés durant leur passage dans les GPAS (en interne et par le biais de formations en alternance, et évidemment sur le terrain). Caractéristique qui permet, nous y reviendrons, d'apporter des regards neufs et peu contaminés par les logiques-qui-vont-de-soi des pratiques socio-éducatives. La petite trentaine de pédagogues qui ont participé à ces deux années de réflexion sur les pratiques de la pédagogie sociale dans les GPAS sont principalement des femmes, partout et à tous les étages, aussi bien comme coordinatrices que comme pédagogues de terrain. La variété des profils et des expériences contribue à la richesse et à la vivacité générale des échanges, au goût prononcé de l'expérimentation, car, et nous aurons l'occasion de le constater, si le réseau des GPAS n'est pas tout neuf, il ne s'est pas figé sur ses pratiques maîtresses.

Cette composition en réseau, quatre associations locales agissant sur des territoires distincts mais ayant de multiples temps de rencontre et de réflexion, permet aux pédagogues des GPAS de

répondre, en partie au moins, à cette difficulté d'agir à l'air libre et sous vent contraire. Les temps d'échange et d'analyse de pratiques sont nombreux, les espaces où se croisent les pédagogues de rue agissant sur les quatre territoires d'intervention sont fréquents. Si la première image qui vient à l'esprit lorsque l'on parle de pédagogie est généralement celle d'un pédagogue agissant seul face à son public, le quotidien de chacun des GPAS est traversé par des échanges nombreux, des temps collectifs pour se soutenir, pour assumer les chemins de traverse. Ce livre a été construit de la même manière : il est le résultat d'un travail collectif de plus de deux années mêlant journées de formation, week-ends de réflexion, échanges sur le terrain, partage du quotidien des pédagogues... avec l'idée de partager des pratiques, les désirs qui les nourrissent et les questionnements qui les traversent. Il constitue une tentative de fabriquer du « savoir entre* », entre pédagogues de rue habitués à penser leurs pratiques et chercheurs investis dans des actions d'éducation populaire, un savoir nouveau qui naît de la confrontation au réel, de pratiques situées et des tensions qui en surgissent. Un savoir qui ouvre des pistes.

Parler de pédagogie n'a rien de simple, parce que s'y projettent des espoirs ou des attentes

* STENGERS Isabelle, *Une autre science est possible! Manifeste pour un ralentissement des sciences*, La Découverte, 2013, p. 70.

démessurées, parce que souvent les adultes souhaitent voir dans les enfants et les adolescents des possibilités de transformations sociales qu'ils n'ont eux-mêmes pas su produire... On en attend des objectifs héroïques quand il n'y a bien souvent que des pratiques très prosaïques : apprendre à un enfant à faire du vélo, aller pour la première fois à la pêche à pied, être bénévole sur un festival de musique... Et cela changerait le monde?

Il faut assumer, comme y invitait le pédagogue polonais Janusz Korczak, cet aspect terre à terre de l'acte pédagogique, son caractère médiocre plutôt qu'éminent. Cela ne signifie pas qu'il soit accessoire et inutile – Janusz Korczak y laisse la vie –, mais que le bonheur du pédagogue peut, éventuellement, naître de cette condition assumée*. Celles et ceux qui recherchent des recettes évidentes pour faire émerger un monde nouveau, qui réclament du bien visible, peuvent passer leur chemin. Nous nous attacherons ici à de multiples petits gestes, à des pratiques discrètes et des modifications à peine perceptibles quoiqu'en fermentation quotidienne. Qu'attendre de tout ça? Nous nous attacherons aux questions, les réponses viendront d'ailleurs.

* KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant* suivi de *Le Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, [1919-1920 et 1928] 2006, par exemple p. 149 et 213.

Une chose au moins cependant : la joie du dehors. Et celle-ci renverse l'existant puisque fréquenter le dehors, tous les jours et par tous les temps, rappelle que le moment présent, la vie d'aujourd'hui et non celle de demain, offre des opportunités insoupçonnées. La joie du dehors assume cette vie présente, qui est aussi celle de l'enfance et de l'adolescence. Demain? Dans une époque où l'on attend que tout, y compris l'éducation, produise et rapporte, toujours mieux et davantage, ne rien produire ne pourrait-il pas être considéré comme digne d'étude et de curiosité? La joie du dehors, partagée par les enfants, les adolescents et les pédagogues n'est-elle pas suffisante? Joie de profiter de ce présent, demain viendra bien assez tôt.

Parcourir les cages d'escalier de quartiers populaires, les arrêts de cars de campagne, les sorties d'écoles et de collèges, les appartements et maisons des familles, rencontrer toutes les personnes qui se croisent en ces lieux. Occuper la rue, les halls d'immeuble, sortir des espaces connus pour une récupération de légumes à la fin d'un marché, pour du bénévolat sous chapiteau, pour une sortie en mer avec des pêcheurs. Tout est bon pour découvrir, rencontrer, explorer. Tout est prétexte à sortir : joie de fréquenter le dehors et ses surprises infinies, bonnes ou mauvaises. Assumer la vie n'a rien de simple, cela suppose la

prise de risque, répétée, quotidienne, d'aller vers l'inconnu, de partir à la rencontre, d'interpeller dans l'espace public, de provoquer la parole... Assumer la vie, c'est aussi en assumer les contingences, ne pas ignorer qu'elle n'est pas seulement jolie ou agréable, qu'elle recèle des difficultés, des solitudes, de la grande pauvreté, comment l'ignorer? Pourquoi l'ignorer?

I
SENS DESSUS DESSOUS

HORS LES MURS !

La réunion hebdomadaire rassemble six ou sept pédagogues de rue, elle permet d'échanger sur les idées de sorties de la semaine, de les valider collectivement (est-ce adapté aux petits? Ne faut-il pas plutôt proposer ça aux plus grands?), de les caler sur le planning de la semaine. Aujourd'hui il est question d'une visite chez une couturière, de la distribution du livre sur le projet de longue haleine « Ça pousse au balcon » auprès des restaurants qui ont participé à l'action en ouvrant la porte de leur cuisine, d'une réunion de préparation pour le festival d'ATD Quart Monde, de la construction de la Jardimobile, carriole-à-tout-faire pour se déplacer dans le quartier, de la rencontre avec un éclusier auprès de qui l'on peut se rendre à vélo (il faudrait contacter La Petite Rennes, atelier associatif et participatif d'autoréparation de vélos pour une révision des deux-roues, d'ailleurs l'été approche et sur le quartier les enfants commencent à vouloir remettre les leurs en état pour remonter en selle), samedi c'est une sortie plus lointaine qu'à l'accoutumée qui se prépare puisqu'on rejoindra Saint-Malo en train (billets à la journée à prix réduit), on regarde aussi les photos de l'assemblée générale de samedi dernier qui s'est déroulée sur les pelouses du quartier,

les photos de l'année étaient suspendues à des fils à linge pour que les familles puissent en ramener chez elles. Pour les activités à venir, joie du dehors, on jette un œil sur la météo (d'ailleurs cette semaine c'est la Grande Braderie, elle bloque tout le centre-ville, il faudra vérifier les transports en commun et l'accessibilité des sites sur lesquels on doit se rendre). Les plaquettes et les flyers annonçant les événements sur la ville et à proximité circulent autour de la petite table: connaître le territoire et ses ressources est le b.a.-ba de la pédagogie sociale. Petit tour de table sur les enfants à privilégier pour les sorties de la semaine, celles et ceux qui ne sont pas venus depuis longtemps, ou bien avec qui la dernière activité ne s'est pas très bien passée et qu'il faut donc revoir, point sur les absences de la semaine dernière (maladie, empêchement...) afin d'essayer de ne laisser personne en chemin.

Virus du hors-les-murs, fourmillements dans les pieds, défiance à l'égard d'un enfermement prolongé? La réunion n'a pas commencé depuis une heure que la petite équipe se lève pour quitter le petit local! Direction l'école du quartier, à quelques encablures. C'est l'heure de la récréation, l'équipe attend discrètement que les enfants regagnent leur salle et chaque pédagogue rejoint alors sa classe de référence, CP ou CM1-CM2. Ce travail en commun entre l'école et le Groupe de pédagogie et

d'animation sociale est inscrit dans le projet d'école, les membres de l'équipe éducative, même les nouveaux, ne sont pas étonnés de l'arrivée des pédagogues. Pauline demande aux enfants de se poser tranquillement pour écouter ses propositions, c'est presque la fin de l'année et le rituel hebdomadaire est bien intégré, elle n'a encore rien annoncé que des doigts se lèvent déjà, et lorsque sont prononcés les mots « sortie vélo » toute la classe se lève, le doigt en l'air ! Pauline visualise rapidement quels sont les enfants qui n'ont pas participé depuis longtemps aux sorties proposées ou celles et ceux qui n'ont pas encore fait de vélo. Trois enfants par sortie, et deux suppléants en cas d'absence, les autres devront patienter en attendant la semaine suivante ou participer aux activités de proximité du samedi proposées sur l'espace public et ouvertes à tous. Les enfants qui s'inscrivent précisent « je suis libre » informant par là que la sortie convient à leur emploi du temps ; ce sont eux qui décident de participer ou non, ce sont eux qui sont responsables de la gestion de leur temps libre. Tout cela n'a pas pris dix minutes, Pauline laisse discrètement la classe à Fabien, l'instituteur. Nouveau témoignage des habitudes prises : quand, dans une autre classe, Gwenole propose les sorties de la semaine et redit qu'il apportera le goûter, on entend les enfants se dire en souriant « chocolat Milka ! », signe d'usages bien intégrés.

De retour au local la réunion reprend comme si elle ne s'était pas arrêtée, ce second temps est consacré à l'analyse de situations qui questionnent et les manières d'y répondre au mieux : une enfant qui peine à s'intégrer dans le petit groupe de sortie, un parent qui ne souhaite pas voir son enfant partir avec les pédagogues, un père énervé rencontré sur l'espace public qui en veut à tout le quartier mais qui emmène finalement son fils sur les activités de proximité proposées et reste à discuter avec les pédagogues, mais aussi avec les jeunes qui, quelque temps auparavant, n'étaient considérés par lui que comme des drogués ou des dealers (discussion plus large sur les parents qui peuvent être parfois irrités, qui ouvrent à peine la porte quand on ramène leur enfant, mais est-ce dû à notre présence? Que s'est-il passé dans la famille avant notre arrivée? De toute manière, on reviendra...). Le fait de partager ces petites ou grandes difficultés quotidiennes au sein de l'équipe permet de se sentir soutenu, d'affiner sa pratique, de savoir que ce qu'on vit avec les enfants et les familles, les collègues le vivent aussi. On débriefe sur l'assemblée générale de samedi, sur les parents présents, la manière de les intégrer dans le projet associatif, de mieux faire comprendre les objectifs du Groupe rennais de pédagogie et d'animation sociale (GRPAS).

Dès la réunion terminée, quelques pédagogues rendent visite à certaines familles, la plupart

retournent devant l'école pour la sortie de midi. Après le repas pris en équipe, c'est l'heure des déambulations dans le quartier. L'image qui correspond sans doute le mieux pour rendre compte du petit local est celle d'une ruche : on en sort beaucoup, on y rentre souvent, on y demeure le moins possible. La présence plusieurs fois par jour devant l'école et les marches à travers le quartier populaire, cosmopolite et vertical de Maurepas constituent une part importante du quotidien des pédagogues : en effet, si ce sont bien les enfants eux-mêmes qui décident de participer aux sorties proposées, qui s'assurent d'être libres à ce moment-là (inévitablement avec quelques oublis, mais marginaux), chaque pédagogue doit néanmoins obtenir l'autorisation parentale. Un bon prétexte pour fréquenter le dehors, tisser du lien, connaître la famille, s'imprégner de la vie du quartier.

La sortie de l'école, à midi et à 16h 15, est un moyen privilégié pour rencontrer les parents, toute l'équipe des pédagogues ou presque s'y retrouve, éparpillée, discutant avec un parent en particulier ou un groupe de mamans entourées d'enfants, attentifs ou jouant avec d'autres, c'est selon. Soit la fréquentation du GRPAS est une habitude et l'autorisation une formalité et un moyen de prendre des nouvelles, soit l'enfant est récemment arrivé dans le quartier et la première prise de contact est un enjeu. L'enfant a vu l'enthousiasme de ses camarades de

classe soulevé par les propositions de sortie, il ou elle connaît déjà le prénom du pédagogue référent de sa classe, il ou elle a patienté (parfois pas!) une ou quelques semaines avant de demander à participer à une première sortie. Au moment de la rencontre avec les parents, l'enfant écoute tout : la maman, qui avait plutôt répondu négativement chez elle à la demande d'autorisation de sortie de son enfant, est sollicitée de nouveau à la sortie de l'école; cette fois son enfant est là, la maman demande : « Tu veux y aller? », fermement l'enfant répond « Oui, je veux y aller! », petit point marqué vers l'autorisation et qui s'ajoute à ceux marqués grâce à la présence quotidienne des pédagogues dans et à la sortie de l'école, dans les cages d'escalier, les ascenseurs, dans le quartier, seuls ou entourés de trois ou quatre enfants.

Quand les pédagogues n'arrivent pas à voir un des parents à la sortie de l'école, il faut en effet se déplacer au domicile, parfois à plusieurs reprises, avant de trouver une porte qui s'ouvre. La discussion a généralement lieu sur le seuil de la porte ou dans le vestibule, discussion plus ou moins brève suivant l'antériorité de la relation, la disposition du moment, mais, quoi qu'il en soit, il est expliqué au parent la destination de la sortie, son coût (correspondant au prix d'un ticket de bus), le goûter qui sera fourni, les horaires de retour, etc. Même peu disposé à la rencontre, même freiné par une

langue française peu maîtrisée, le parent ne peut pas échapper à une conversation qui ne s'arrête jamais à un simple bonjour. Aujourd'hui, Jérémy a trouvé une porte à peine entrouverte, quelques sourires joviaux de mamans affables, l'une fait part de sa déception et de celle de son fils aîné dues au fait qu'il ne pourra plus participer aux activités du GRPAS puisqu'il rentre en sixième, Jérémy précise qu'il restera néanmoins les activités de proximité du samedi, ouvertes à tous. Lorsque les enfants sont ramenés chez eux au retour de la sortie, un bref compte rendu en est fait, le parent ne peut pas ignorer ce que son enfant a vécu. Ce lien avec les familles, répété, quotidien, est fondamental en pédagogie sociale, et cette pratique et ce qu'elle entraîne sont un sujet régulier de discussion entre pédagogues.

Après que le ou la pédagogue a visité plusieurs familles, a rencontré d'autres parents, d'autres acteurs du quartier au gré de ses pérégrinations, a utilisé en dernier recours le téléphone pour contacter les parents introuvables, après qu'il ou elle a transité brièvement par le petit local pour passer quelques coups de téléphone en vue de visites à organiser, de rencontres à prévoir, c'est l'heure de la sortie des classes et pour les pédagogues celle du départ en petit groupe aux côtés de trois ou quatre enfants. C'est de nouveau la présence à la sortie de l'école, les discussions avec les parents, les professeurs, il

s'agit de repérer les enfants qui ont souhaité venir, vérifier qu'ils n'ont pas oublié leur inscription.

Une fois les cartables déposés dans le petit local, les petits groupes se dispersent, à pied, à vélo ou en bus. À l'arrêt de bus, les enfants reçoivent un morceau de pain et du chocolat, on repère la destination et le trajet à suivre sur le plan des transports en commun, on joue aux devinettes en attendant le bus, à moins qu'une affiche publicitaire, une scène dans la rue, un événement particulier survenu à l'école ou dans la famille ait retenu l'attention et qu'il faille en parler. Dans le bus, les conversations se poursuivent sur les vacances avec les cousins ou un comparatif argumenté des deux toboggans de la piscine de Fougères (le bleu est plus rapide mais le rouge est plus long). Les trajets à pied quant à eux, qui font traverser le quartier, offrent autant de prétextes aux échanges : on y croise les copains et les copines (qu'on salue ostensiblement et bruyamment quand on les voit au balcon ou de l'autre côté de la rue), ce qui permet d'avoir les nouvelles de telle ou telle famille; on y croise un chien, qui fait penser à ses propres animaux domestiques et à son chat préféré qu'il faudra montrer au retour au domicile (présentation qui ne sera pas oubliée).

Tous les pédagogues soutiennent que ces courts voyages sont, en pédagogie sociale, aussi importants que la destination elle-même, et ils font en sorte,

effectivement, qu'ils soient des moments riches de découvertes et de conversations. Et lorsque les enfants sont davantage agités qu'à l'accoutumée, davantage portés à l'éparpillement qu'à la discussion ou à la curiosité, et que le voyage se transforme alors en simple déplacement, les pédagogues font part de leur insatisfaction car pour eux ce moment est privilégié, c'est là qu'ils appréhendent les petits et grands événements qui ont touché les enfants, c'est là que se nouent les relations de ce petit groupe constitué pour quelques heures seulement.

Aujourd'hui le groupe se rend à un atelier de création d'un film d'animation en *stop motion*. Dans une grande salle d'un équipement culturel, des adultes s'affairent en tous sens sur des décors réalisés avec des objets de récupération. Victor, pédagogue, interpelle plusieurs adultes qui n'ont pas l'air de voir avec un grand enthousiasme l'arrivée d'enfants dans cette cour des grands; mais – bénéfice de l'expérience de l'accompagnement d'enfants dans des espaces qui ne leur sont pas destinés spécifiquement – Victor ne se laisse pas démonter et trouve finalement une interlocutrice plus amène. Plaques de polystyrène, matériel électrique de récup, objets hétéroclites et pistolet à colle, un petit décor prend forme. Bilal, Nasri et Saraphina se prennent au jeu, Victor aussi qui prévoit de revenir seul et pour son propre compte! Le lendemain, ce sera la visite

d'un atelier de couture, les enfants seront plus intéressés par les tabourets télescopiques et les coussins d'aiguilles que par le travail de couture lui-même, malgré la petite pochette qu'ils ont confectionnée eux-mêmes et avec laquelle ils repartent.

Le voyage de retour permet de réaliser un petit bilan de l'activité, c'est aussi le moment où le ou la pédagogue prévoit l'ordre dans lequel les enfants seront ramenés chez eux : avec l'enfant qui sera reconduit le dernier il sera possible de discuter en tête à tête, moment privilégié pour aborder des choses sérieuses ou recadrer une attitude inopportune. Le retour au domicile offre de nouveau l'opportunité de voir et de discuter avec les parents (et aussi avec les frères et sœurs, petits et grands, qui se pressent sur le palier pour écouter, voir, saluer), ce qui permet de dire un mot du lieu visité et des personnes rencontrées, de préciser que tel ou tel lieu est ouvert et gratuit et que les enfants peuvent jouer le rôle de guide pour y accompagner leurs parents. C'est aussi un temps pour parler si nécessaire d'un comportement inapproprié, dosage délicat qui doit éviter au moins deux écueils, celui de répéter les discours moralisateurs des institutions et celui de confronter l'enfant à une sorte de trahison du pédagogue, dosage que les pédagogues, après quelques mois d'expérience, équilibrent savamment. Victor amène ainsi avec humour le thème des blagues déplacées

et sans fin de deux enfants qui ont empêché de discuter tous ensemble sur le voyage aller comme sur celui du retour, et donc d'intégrer la troisième enfant. Une des mamans, sur le pas de sa porte, reprend la critique à son compte et la formule également avec humour : « Et vous êtes en CM2?! » demande-t-elle aux deux enfants, manière de dédramatiser et tout à la fois de ne pas laisser passer, manière pour le pédagogue de dire la confiance donnée aux parents sans rompre celle donnée aux enfants. La journée prend fin vers 18h30 ou 19 heures, une fois que tous les enfants ont rejoint leurs pénates.

DU CÔTÉ DE LA VIE

Les pédagogues qui servent de points de référence à la pédagogie sociale parlent d'école de la vie* ou d'éducation dans le monde**. Chez Célestin Freinet, c'est une manière de répondre en acte à l'école séparée de la vie. Séparée de la vie parce qu'elle propose des activités qui lui sont propres et qui n'ont cours et valeur qu'au sein du milieu scolaire***, séparée de la vie parce qu'elle

* FREINET Célestin, *L'Éducation du travail* dans *Œuvres pédagogiques*, tome I, Le Seuil, [1942-43] 1994, p. 142. C'est aussi le titre d'un ouvrage de Janusz Korczak daté de 1907.

** FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, [1969] 2001, p. 62-64.

*** FREINET Célestin, *Essai de psychologie sensible*, [1942-43], p. 449 dans *Œuvres pédagogiques*, *op. cit.*

agit en lieu clos, sans lien avec l'expérience quotidienne des enfants qu'elle accueille*.

Célestin Freinet, quant à lui, ouvre à ce point sa classe qu'il peut sans nul doute être considéré comme un praticien et un fondateur de la pédagogie sociale. D'une part il l'ouvre sur l'extérieur par de multiples outils qui amènent les élèves à explorer le monde alentour et à regarder leur quotidien sous un œil neuf : les classes promenades, les enquêtes qui conduisent aux portes des artisans et des personnes susceptibles de pouvoir faire avancer une recherche sur tel ou tel sujet, les demandes de renseignements des correspondants qui obligent à percevoir les spécificités locales qui, jusqu'à ces sollicitations venues de loin, parce qu'elles semblaient naturelles, ne suscitaient pas d'interrogations. D'autre part Freinet fait entrer le monde extérieur dans la classe, non pas de façon exceptionnelle, mais quotidienne, grâce au texte libre demandé deux ou trois fois par semaine à chaque élève et dans lequel celui-ci raconte l'ordinaire de l'univers domestique, grâce à l'invitation de parents dans la classe pour aider à avancer sur telle et telle question que se posent les élèves, par la réception des lettres et colis envoyés par les correspondants et qui contiennent l'altérité des paysages

*FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Maspero, [1944] 1969, p. 112.

(photos, cartes postales, films...) et des pratiques humaines (les fichiers de la bibliothèque de travail qui forment une encyclopédie à partir des enquêtes d'élèves menées sur leur lieu de vie : la fabrication du comté, la pêche en mer, l'exploitation des mines, etc.). Le journal scolaire est à la jonction de ces deux logiques d'ouverture : il raconte pour d'autres, à l'extérieur (familles, correspondants, amis), ce qui se réalise dans la classe et, dans le même temps, il oblige à sortir de la classe pour y mener des enquêtes dont les comptes rendus sont susceptibles d'intéresser les lecteurs*.

C'est cette ouverture qui offre de multiples pratiques éducatives porteuses de significations évidentes, grâce à elle ce qui s'accomplit dans la classe relève de pratiques de coopération à vocation sociale : j'apprends à lire et à écrire pour pouvoir correspondre avec des personnes lointaines, j'apprends à manier l'imprimerie en vue de valoriser les activités du groupe-classe et de les partager avec la communauté alentour. L'ouverture permet de sortir de cette circularité scolaire qui enseigne des savoirs construits pour la logique scolaire et en vue de répondre à son goût immodéré de l'évaluation, elle-même scolaire. Célestin Freinet invente

* Pour un regard d'ensemble sur les techniques Freinet, voir *Pour l'école du peuple*, *op. cit.* et le site Internet foisonnant de l'Institut coopératif de l'École moderne (Icem).

là, par un dispositif intégré et adossé à des outils multiples, une forme de pédagogie sociale, dispositif qu'il invite à remanier sans cesse et dans lequel bien des expériences éducatives pourraient puiser pour sortir de leurs murs et des logiques, matérielles et idéelles, de l'enclos (malgré les discours convenus sur l'ouverture sur le monde).

Dans l'expression « école de la vie », qu'est-ce que « la vie » cependant, au-delà du slogan pédagogique qui souhaite par ce terme se distinguer de l'éducation traditionnelle? Aux yeux de Freinet, et cela n'est pas sans intérêt pour la pédagogie sociale, l'école de la vie consiste d'abord à ne pas rompre avec l'élan vital de l'enfant qui lui fait rechercher l'expérimentation. Transformer l'estrade en bois de chauffage ou en étagère, comme le suggère Freinet, n'est pas seulement rompre avec un modèle hiérarchique, c'est aussi détruire un symbole de l'explication orale, de la préséance du verbe sur l'expérience et la pratique*. Il y a un lien évident, chez Freinet, entre la vitalité de l'enfant (mouvement, action, curiosité) et la pédagogie de l'expérience qui, par l'action et la découverte directes, propose à l'enfant d'explorer le monde et d'acquérir des savoirs nécessaires à cette exploration. Petite révolution qui permet de se passer de la discipline militaire ou carcérale, qui permet

* FREINET Célestin, *Les Dits de Mathieu* [1946-1954], p. 174-177, dans *Œuvres pédagogiques*, tome II, Seuil, 1994.

également de se passer de cette écoute attentive exigée par l'enseignement magistral qui nécessite la concentration et à son tour le silence; petite révolution qui finalement permet d'abandonner cet espace clos, hautement réglementé et discipliné qu'on imagine indispensable à l'éducation.

Une autre dimension de l'expérience est qu'elle permet de rééquilibrer la manière d'acquérir des savoirs nouveaux et qui passe largement, dans nos sociétés, par l'usage de matériaux de seconde main, par la médiation de connaissances extérieures à l'individu chargé de les acquérir : l'exposé du maître, la lecture de journaux, le recours à Internet. Découvrir par soi-même, par action et réaction directes, témoigne qu'apprendre ne passe pas nécessairement et uniquement par l'écoute polie, la position assise et l'enregistrement plus ou moins ordonné, et permet de renouer avec le mouvement et la pratique – dimensions de la vie*.

Célestin Freinet accorde à la vie les qualités de mouvements et d'actions et Paulo Freire partage avec lui cette critique du type classique d'éducation qui consiste à couper les savoirs de la vie sociale et à transformer, par conséquent, les savoirs en phrases creuses et les élèves en collectionneurs ou en archivistés de connaissances dévitalisées**. La vie, pour

* FREINET Célestin, *L'Éducation du travail*, *op. cit.*, p. 116.

** FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 50-53.

Freinet, se situe du côté de l'éducation qu'il invente et expérimente, qui renoue avec l'action et le mouvement. Du point de vue de la pédagogie sociale telle qu'elle se décline dans le réseau des Groupes de pédagogie et d'animation sociale, il faut nécessairement élargir la définition : la vie sociale ne peut pas être exclusive d'une pratique, elle est aussi bien le mouvement que la fixité, les savoirs vivants que les connaissances réifiées, les relations hiérarchiques que les intentions égalitaires, etc. Être du côté de la vie, dès lors, c'est assumer l'hétérogénéité du monde social; en ce sens précis la pédagogie sociale est du côté de la vie.

Les pratiques des pédagogues de rue tendent en effet à multiplier et à diversifier. Multiplier les prétextes qui permettent de fréquenter le dehors et de rencontrer les personnes y vivant : se passer du téléphone pour contacter les parents contraint nécessairement à se rendre devant l'école ou à traverser le quartier pour les rencontrer directement; ne pas avoir de locaux d'activités oblige à fréquenter d'autres lieux, et par conséquent à emprunter les transports en commun; ne pas accueillir d'enfants dans les petits locaux, même pour une recherche sur Internet, nécessite de se rendre à la médiathèque ou dans un autre lieu offrant un point d'accès public au Web; ne pas utiliser de GPS comme le fait Adeline lors de ses déplacements avec les jeunes du Val d'Ille

oblige à interpeller les passants. Autant de chemins parcourus et de lieux visités, autant de personnes rencontrées. Diversifier les voyages et les destinations afin d'assumer les facettes ternes, chamarrées ou entre chiens et loups du monde social : fréquenter le dedans (liens étroits avec l'école de quartier) comme le dehors (la rue, les espaces publics); ne s'interdire ni la culture légitime du haut (l'opéra, la galerie d'art contemporain) ni celle périphérique du bas (squat artistique, récupération et glanage); ni les activités du petit matin (fournil, départ d'un bateau de pêche) ni les activités nocturnes (concert, festival, nuit des chercheurs); ni les activités qui s'adressent aux enfants (activités organisées par les structures de l'enfance et de la jeunesse) ni celles qui ne sont pas pensées pour eux (préparer un dessert dans la cuisine d'un restaurant, bricoler chez un menuisier, rencontrer un podologue).

Multiplier et diversifier, prendre la vie sociale pour ce qu'elle est, offre l'avantage d'éviter les vieilles étiquettes ou les *a priori* faciles : les lieux morts (immobilité, enfermement, routine) qui font partie de la vie sociale ne sont pas toujours ceux que l'on croit. Aymeric, pédagogue au cap Sizun, indique ainsi que pour certains jeunes le collège est le seul lieu extérieur fréquenté (la logique de clôture aurait-elle tendance à migrer vers des lieux qu'on ne soupçonnerait pas l'accueillir?). Les visites dans les

lotissements résidentiels du Val d'Ille ne semblent pas dire autre chose : les portes sont parfois ouvertes par des adolescents qui passent seuls leur mercredi après-midi, tuant le temps devant l'écran de la télévision ou de l'ordinateur (l'enfermement ne relève-t-il donc plus seulement des institutions aux hauts murs?). Et les lieux « d'animation » sont parfois, de manière inattendue, des espaces de mornes réunions et de confinements routiniers où groupes d'âge, déplacement en rang, discipline uniforme et activités obligatoires font penser à tout autre chose... Fréquenter tous ces lieux à la fois permet au moins de voir et de constater que ce qui se trouve là n'est pas tout à fait à l'image de ce qu'on pouvait imaginer, de se forger une opinion (au-delà des intentions affichées par les protagonistes des lieux visités). Tout cela est très concret : les enfants ne sont pas insensibles aux particules fines de la normalité, et lorsqu'ils commencent à récupérer des légumes à la fin d'un marché, ils grimacent, hésitent, avant que des habituées de la récup et du glanage, sourire aux lèvres, ne leur montrent tout l'intérêt et le plaisir de cette activité*. Et voilà qu'ils s'enflamment pour une pratique qui ne partage pas grand-chose des canons de l'ère du temps !

* Les fondateurs du GPAS soulignent la spécificité de la pédagogie sociale dans ce qu'elle offre des activités insolites, qui ne renvoient ni à l'école ni à l'activité animée, et dont la nouveauté participe au plaisir (voir *Pédagogie sociale*, n° 3, 1996, p. 39).

CONTINGENCES OBLIGÉES

Le hors-les-murs est une pratique solidement ancrée chez les pédagogues des Groupes de pédagogie et d'animation sociale. Signe de leur fréquentation assidue de l'extérieur, à Rennes les familles ignorent pour la plupart l'existence du petit local où se réunissent et déjeunent les pédagogues, et à Brest si le local est davantage connu c'est que les pédagogues s'installent souvent sur le pas de porte qui donne directement sur la rue, discutant avec les enfants, les familles et les quidams de passage. Et cette pratique du hors-les-murs impose d'elle-même ses exigences qui ne relèvent pas uniquement, loin s'en faut, des contingences météorologiques ou de logistique. Si la logique de la pédagogie sociale (multiplier les rencontres, assumer la diversité sociale, et pour cela exécuter quotidiennement des gestes dotés d'un coefficient maximum de sociabilité) impose presque d'elle-même la fréquentation répétée du dehors, cette évidence toute théorique ne rend pas pour autant sa pratique évidente.

Premièrement il faut admettre que l'ici et maintenant qui échoit aux pédagogues dans la rue n'est pas le plus facile, toute personne ayant un tant soit peu voyagé aura constaté par elle-même qu'il est des contrées où les interactions sociales du dehors et du quotidien sont bien plus évidentes, où sans les

chercher elles se produisent néanmoins. La France de ce début de XXI^e siècle n'offre généralement pas cette facilité, et les techniques numériques et sans fil ne contribuent pas à l'échange direct: il suffit de penser aux têtes baissées sur les écrans de téléphone, aux écouteurs sur les oreilles dans le bus ou le métro, au visionnage de films sur ordinateur portable dans le train... Et les quelques situations qui prétexteraient la sollicitation du passant, de la personne inconnue, peuvent être facilement contournées par la perche à selfie ou Google Maps. Ces gestes solitaires ne signifient pas le désintérêt de la rencontre, ils viennent juste témoigner que la rencontre n'est pas évidente, non que l'on s'en protège mais surtout que l'on prévient, par ces usages, son absence ou sa faible fréquence : outils numériques et posture narcissique peuvent aussi bien signifier un désir d'être seul qu'une angoisse d'être abandonné. Quoi qu'il en soit, c'est dans ce contexte général qu'agissent les pédagogues du dehors, et il signifie déjà que la rencontre, si elle ne vient pas d'elle-même, devra être provoquée.

Et, en effet, les pédagogues sont des provocateurs de rencontres et d'interactions dans l'espace public. La joie du dehors n'empêche pas l'appréhension; les pédagogues en parlent souvent, discrètement, rapidement, dans les discussions informelles, dans les journaux de bords que

certains tiennent, dans les journées de réflexion organisées pour produire ce livre : il faut oser « aller vers », il faut « dépasser la peur de la rencontre gratuite », il faut « avoir du culot ». Les pédagogues des champs, celles et ceux qui agissent en milieu rural, sur un territoire qu'il faut parcourir en voiture et qui compte plusieurs communes, pratiquent la « présence sociale », manière de prendre la température d'un territoire et des jeunes qui y vivent : il s'agit de rencontrer les jeunes sur les endroits qu'ils fréquentent, place publique, rue, terrain de sport, lieu de baignade, cour ou sortie de collège, etc. Ce qui se passe habituellement pour un public lambda pénétrant dans un lieu clos qu'il ne connaît pas, c'est, en pédagogie sociale, le pédagogue qui le vit : se rendre dans les lieux fréquentés par les jeunes, s'immiscer dans le groupe, espérer son hospitalité. Il y a comme un moment de flottement avant de se lancer, le temps de repérer un visage connu ou de trouver la formule qui expliquera simplement cette venue, ou juste ce moment de respiration nécessaire avant de sauter le pas. Non que le risque soit grand : même lorsque des adolescents connus décident de ne pas faciliter la tâche, cachés derrière une chambre à air de tracteur au milieu d'un canal, Adeline les interpelle et leur dit qu'elle est surprise qu'ils ne viennent plus dire bonjour. La discussion se lance

à distance, et les jeunes rejoignent finalement la berge. Sur un terrain de foot quelques jeunes jouent, il faut attendre le moment propice pour s'approcher, interpeller une jeune qui se présente comme la sœur d'un garçon fréquentant de temps en temps le GPAS, les autres joueurs s'approchent, la discussion se lance. Risque faible, mais cette faible intensité, cette espèce d'irradiation douce de la rencontre-qui-ne-va-pas-de-soi, suppose une énergie à aller chercher sans cesse. Partir à la rencontre sans autre chose à posséder qu'une bonne connaissance du territoire, de ses opportunités et de son actualité, n'a rien d'évident, même si, le moment passé, il est facile de dire que ça valait le coup*. Se passer de local contraint à fréquenter le dehors, les avantages sont nombreux et, comme le précise un professeur de l'école de Trégain, sur le quartier de Maurepas, « plein de famille ne mettront jamais les pieds dans un local ». C'est un fait, et inverser la pratique (ne plus « faire venir » mais « aller vers ») crée une situation singulière : ce ne sont plus aux enfants, aux adolescents et à leur famille de pousser la porte, c'est aux pédagogues qu'il est demandé de prendre ce risque.

* La pédagogie sociale n'est pas la seule à pratiquer cet « aller vers », pour une approche méthodologique de ce type d'intervention à l'air libre : GRAVEN J.-L., BERNE A.-C., NOVÉ-JOSSERANT P., *Pédagogie du développement social. Faire cause commune*, Chronique sociale, 2008, p. 26-38.

Deuxièmement, lorsqu'on s'ouvre à l'extérieur, mécaniquement l'extérieur s'ouvre à vous : « Plus on passe de temps dans la rue, les ascenseurs, etc., et plus on est disponible... et plus on discute d'autre chose que dans un local » dit Anaïs; et Anne-Catherine affirme que son travail de pédagogie sociale commence dès qu'elle passe la porte du petit local, à partir du seuil il s'agit de se rendre disponible à l'événement qui surgit, à la personne qui interpelle. Lorsqu'on s'ouvre à l'extérieur et que l'extérieur s'ouvre à vous, l'étrange et l'étranger deviennent l'ordinaire et le voisin. Joie du dehors mais aussi nouvelle complexité due à cette proximité : l'enfant qui lève le doigt en classe pour participer à une sortie, une fois, deux fois, dix fois... autant de fois où le ou la pédagogue devra aller solliciter l'autorisation des parents, et parfois autant de refus. Au volontarisme qui consiste à provoquer la rencontre avec l'inconnu s'ajoute la volonté de négocier avec ceux qui ne sont plus tout à fait étrangers, et l'expérience des « petites victoires », expression par laquelle les pédagogues nomment les changements qu'ils ont su générer et qui donnent sens à leur action, leur fait dire que l'énergie dépensée n'est pas vaine. Car le plus souvent, la ténacité du ou de la pédagogue et l'entêtement de l'enfant paient, et c'est autre chose qui commence, une relation avec l'enfant, et donc avec sa famille, un autre possible.

Agir en extérieur indique qu'il faut jouer avec des règles qui ne sont pas celles des pédagogues, et les leurs ils ne pourront pas les imposer; c'est une des différences avec la logique de l'entre-murs. En pédagogie sociale, on est sans cesse invité chez les autres*, il faut s'y adapter. Si un père affirme que, chez lui, les filles ne font pas de vélo, et que malgré la persévérance de l'enfant et le volontarisme de la pédagogue, rien n'y fait, alors la pédagogue ne peut que respecter cet extérieur; le ressentiment, l'exaspération auront leur place en réunion de pédagogues.

Troisièmement, les contingences de la pratique hors les murs ne réservent pas que la joie du dehors. Agir en quartier populaire et vertical ou auprès des solitudes résidentielles du rurbain ouvre à des réalités que les pratiques du dedans peuvent se permettre de ne pas voir : les grands dénuements matériels ou affectifs, la solitude, l'ennui, la mort. Rien n'est simple, comme disent les pédagogues « il faut accepter d'être pris au dépourvu », se coltiner la vie; l'expérience permet de l'affronter avec les comportements appropriés, sans que cela signifie qu'on se soit habitués à cette face obscure de la vie individuelle et de la vie sociale : appartements vides de meubles, solitudes,

* *Pédagogie sociale*, n° 5, 1999, p. 5.

dépressions qui demandent une énergie considérable pour garder la tête hors de l'eau, pour ne pas perdre pied, pour pouvoir garder un lien avec ses enfants, expérience de la guerre et souvenirs qui ne s'effacent pas, décès dans un contexte de fragilité et de précarité déjà extrêmes...

Ce volontarisme quotidien que suppose l'« aller vers », et qui a de quoi ébahir, et le fait de tenir le cap d'une navigation en eau parfois agitée tiennent au sein des GPAS pour deux raisons principales : l'une qui peut être considérée comme négative même si elle permet d'éviter la pétrification des GPAS, c'est la faible durée de vie professionnelle des pédagogues de rue qui perçoivent bien vite qu'ils et elles exercent un métier singulier et à bien des égards palpitant, mais à haut pouvoir d'usure. Les pédagogues se recyclent rapidement, et vers des horizons professionnels souvent lointains. L'autre raison tient à l'organisation des équipes des quatre GPAS et leur mise en réseau : les espaces pour échanger sur les difficultés de l'action hors les murs, pour rendre possible le fait de confier ses difficultés, pour créer un filet de sécurité affectif et technique sont nombreux. Il s'agit aussi bien des réunions d'équipes hebdomadaires, des journées de rencontre entre pédagogues des quatre GPAS, mais aussi, au quotidien, de l'attention portée aux autres, qui explique qu'une jeune pédagogue puisse rentrer d'une sortie

chaotique et trouver tout de suite une oreille pour entendre son intranquillité, ses doutes, et pour recevoir des bribes de réponses et d'apaisement. Cette force donnée par la création de multiples espaces d'échange collectif, il ne faut absolument pas la négliger. La joie du dehors n'est pas suffisante à la pédagogie sociale, un deuxième ingrédient doit y être ajouté : la pratique du collectif.

CONTINUITÉS & DISCONTINUITÉS

La pratique du dehors met sens dessus dessous les logiques pédagogiques du dedans, et par conséquent, parce que celles-ci détiennent un quasi-monopole des pratiques éducatives, met sens dessus dessous les manières de considérer habituellement l'éducation elle-même. Pratiquer une pédagogie hors les murs permet de s'arrimer à la vie, d'y demeurer coûte que coûte. Certes. Mais cela permet-il une quelconque avancée en termes d'apprentissage, de savoirs nouveaux? Si de hauts murs ont été érigés, n'est-ce pas justement parce que le quotidien n'est plus, à la différence des sociétés passées ou lointaines, suffisant à l'acte éducatif, que nos sociétés sont devenues trop complexes pour continuer dans la voie d'une éducation diffuse, sans lieu spécialisé ni éducateurs *ad hoc**? La pédagogie sociale semble s'attacher à tisser du continu dans le discontinu de la vie, à passer continûment d'espaces sociaux en espaces sociaux qui ne se fréquentent guère; mais où produit-elle le discontinu qui permet que l'après ne soit pas similaire à l'avant et au présent, que quelque chose de neuf surgisse chez les enfants et les adolescents, quelque

* DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, [1922] 1985, p. 48, 54, 74 et 95.

chose qu'ils ne possédaient pas avant et qui, une fois acquis ou expérimenté, signe l'acte éducatif?

CONTINUITÉS

Pratiquer la pédagogie du dehors pose un cadre qui contraint à ne pas se séparer de la vie et à en fréquenter quotidiennement l'hétérogénéité. En un mot, et plus prosaïquement, le pédagogue sans local doit s'adapter. Il s'adapte d'abord aux temps qui l'entourent, qui lui sont imposés et qu'il ne maîtrise pas. Il s'agit des temporalités des institutions qui l'entourent et qui s'imposent aux enfants et à leur famille : l'école bien sûr, qui rythme les journées des pédagogues à Rennes, et de manière plus espacée celles des autres pédagogues des Groupes de pédagogie et d'animation sociale. À Brest, les pédagogues sont présents à la sortie de l'école chaque vendredi ; les pédagogues des champs, sur les territoires du Val d'Ille et du cap Sizun, fréquentent les cours des collèges, et l'horaire de sortie des classes correspond à celui où les équipes contactent les adolescentes et les adolescents, par téléphone ou par les réseaux sociaux. Il s'agit aussi évidemment de s'adapter aux horaires des hôtes qui reçoivent les petits groupes, adaptation qui suppose un cadre souple : un facteur n'a pas les mêmes horaires qu'un éclairagiste. Les pédagogues s'adaptent aussi au rythme des

familles, ils ajusteront ainsi leur tournée pour aller chercher et ramener les enfants ou les adolescents en fonction des disponibilités familiales; et ces rythmes sont parfois chaotiques : l'enfant n'est pas levé, son pique-nique n'est pas prêt, le rendez-vous a été oublié... On s'adapte, contingences obligées. Il faut alors jongler avec d'autres impératifs : les autres enfants qui attendent, l'horaire du bus, la possibilité qu'a l'hôte de s'adapter ou non à ce contretemps.

La pédagogie du dedans impose ses horaires, dicte le rythme à suivre, prescrit des temporalités obligées (horaires d'ouverture et de fermeture, programme à tenir, groupes d'âge ou de niveau, etc.). Or ces rythmes du dedans ne sont pas seulement les cadres nécessaires d'une organisation éducative, ils dessinent des horizons sociaux et réclament des comportements adaptés. Cette idée d'un emploi du temps strict et répétitif est un vieil héritage monastique*, la sonnerie se substituant à la cloche, et vient dire à sa manière que la discipline s'impose à tous, uniformément. Il n'est pas inutile de rappeler que cette volonté de contrôler le temps s'est radicalisée avec la naissance du capitalisme industriel dont les partisans étaient effarés par tous ces moments gâchés parce qu'improductifs. Et l'horloge devint leur solide alliée – et avec elle le mouchard, la pointeuse –,

* FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, op. cit., p. 175-177.

elle est l'outil de la contrainte pour normaliser des comportements trop portés aux jours délibérément chômés ou aux fêtes répétées*. Il est difficile de ne pas voir l'arrivée de l'horloge et le chronométrage des activités dans les écoles comme une manière de préparer des individus à cette nouvelle organisation sociale. Aujourd'hui, cet usage du temps, rigide et uniforme, semble l'évidence même et bien au-delà du cadre scolaire, sans qu'on ait à s'interroger sur ses fonctions : éduquer, former, conformer?

Quoi qu'il en soit, la pédagogie sociale met ces temporalités du dedans sens dessus dessous, non seulement par la souplesse dont elle fait preuve, mais également parce qu'elle renoue avec une manière de faire qui se raréfie dans nos sociétés exercées à la discipline du temps chronométré : les actions qu'elle propose s'inscrivent dans un temps concret, relié à des événements et des activités humaines dépendant d'une multitude de contraintes et de possibilités, et par là même inégal, arythmique, ductile et aménageable. Alors que le temps institutionnel du dedans est un temps mécanique de l'horloge, abstrait des événements et activités du dehors, qu'il s'écoule de

* Les références sont nombreuses sur ce lien entre le contrôle du temps, la discipline et la logique capitaliste. Karl Marx y consacre le chapitre XIV du *Capital*, Flammarion, [1867] 1985 ; l'historien Edward P. Thompson l'ensemble de son ouvrage *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*, La Fabrique, [1993] 2004 ; et Hartmut Rosa le chapitre VIII d'*Accélération. Une critique sociale du temps*, La Découverte, [2005] 2010.

manière linéaire, quelles que soient les personnes concernées, le contexte, les événements, les saisons, les tâches à réaliser, l'urgence de la situation ou au contraire le besoin d'oisiveté.

Le temps, parce qu'il semble abstrait, paraît une donnée secondaire de la pédagogie, pourtant son emploi, selon qu'il relève d'exigences institutionnelles qui s'imposent identiquement à tous (cours de cinquante-cinq minutes, activités à 10 heures, extinction des feux à 22 heures, sortie autorisée pour les plus de 10 ans, etc.) ou qu'il soit souple, circonstanciel et sensible au monde et aux êtres humains qui l'habitent, ne construit pas le même rapport à ce qu'on attend d'eux et à la manière dont on envisage de les instruire. La mise en œuvre d'un emploi du temps strictement borné est ainsi un moyen solide de renforcer la spécificité du dedans et sa séparation du dehors, et surtout d'assurer un contrôle continu sur une population soumise au même traitement temporel, comme en témoigne tout l'appareil de contrôle, de surveillance, de règles, de hiérarchies pour qu'il soit respecté le plus scrupuleusement possible. Un tel dispositif a pour conséquence directe ou indirecte de fabriquer de la normalité (et de l'anormalité pour celles et ceux qui ne s'y soumettent pas), voire de la docilité*. Une manière d'éduquer.

* M. Foucault dresse la généalogie de cette normalisation des corps et des pensées dans *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 356-358.

On imagine sans mal que se passer de cet emploi du temps contraint et uniforme, et de tout l'arsenal qui sert à l'imposer, oriente différemment les pratiques pédagogiques, celles-ci semblent alors s'écarter du « cours horloger des affaires* » pour assumer une nouvelle fois l'hétérogénéité du monde social et donc le refus de *la* norme (par fréquentation de multiples normes, et constat de leur caractère arbitraire). Une autre manière d'éduquer. Les pédagogues de Brest se demandent pourquoi elles ne seraient pas sur l'espace public jusqu'à 20 heures puisque des enfants y sont présents... La norme voudrait qu'à cette heure-là les enfants soient couchés ou devant la télévision, or la réflexion se situe d'emblée ailleurs : les enfants récemment venus des Comores ont l'habitude de vivre dehors, mais le contexte social n'y est pas le même, les pédagogues des rues se disent qu'elles peuvent faire le lien entre cet ailleurs et cet ici, contribuer à faire percevoir ces différences plutôt que chercher à normaliser une pratique populaire; en quoi serait-il de leur ressort de juger qu'être dehors le soir serait une pratique déviante (et conséquemment que la télévision regardée dans le cercle privé serait la norme à respecter)?

Autre continuité essentielle soigneusement mise en œuvre au quotidien par les pédagogues tout terrain, celle tissée entre les différents espaces sociaux

* STENGERS Isabelle, *Une autre science est possible !*, op. cit., p. 89.

fréquentés par les enfants. Les pédagogues de rue maîtrisent un certain « art du trajet* ». Ils sont des passeurs qui chaque jour contribuent à faire traverser des enfants et des adolescents d'une rive à l'autre en multipliant les points d'accostage. Bateliers utiles aux enfants et adolescents des classes populaires qui subissent à chaque destination des effets de seuil dus aux écarts de représentations et de pratiques entre l'univers familial, celui de l'école, et ceux de certaines sorties proposées. Les pédagogues servent de lien solide entre tous ces univers**, lien symbolisé de manière très concrète par cet art du trajet, qui conduit, en conversant, de l'école au domicile familial, de l'univers familial aux découvertes proches et lointaines. Les pédagogues sont à la fois là pour rassurer et pour relativiser : bien des fois ils découvrent eux-mêmes pour la première fois tel ou tel univers, et ne s'en cachent pas. La découverte n'est pas seulement celle des enfants et des adolescents, ceux-ci le savent et la découverte prend un tour plus facile : il est finalement courant et logique de ne pas savoir ou de ne pas se sentir à l'aise. Le trajet permet des discussions qui elles-mêmes servent de transition, on parle d'école en en sortant, on parle de la famille en montant dans l'ascenseur, on parle de ce qu'on a découvert sur le trajet de retour. L'art du trajet permet ces transitions et construit un

*VIRILIO Paul, *La Vitesse de libération*, Galilée, 1995, p. 48.

** Revue *Pédagogie sociale*, n° 4, 1998, p. 30-31.

continuum entre l'école, le collège, le quartier, la famille et les multiples rencontres proposées par la pédagogie sociale; le pédagogue est un passeur très concret qui fluidifie les passages de seuil, qui crée de la continuité malgré la discontinuité d'espaces sociaux relativement étanches les uns aux autres.

Ces continuités, temporelles et spatiales, fabriquent du symbolique et de la reconnaissance : le passage incontournable par le domicile parental oblige à se connaître, les parents à leur tour ne peuvent pas faire autrement que de s'intéresser à l'activité de leur enfant et à ce qui existe alentour. Cette continuité n'est pas homogène puisqu'elle construit tout à la fois des liens de confiance avec les parents, et les conditions pour l'enfant et l'adolescent de se libérer de l'univers familial en permettant d'y échapper et d'aller voir ailleurs. Continuité symbolique encore par la nature des actions portées par la pédagogie sociale : faire avec rien ou pas grand-chose pourrait être un de ses slogans, et ce type de pratique populaire agit aussi comme un signe de reconnaissance et ouvre la possibilité offerte aux enfants d'inviter leurs parents à reproduire ces sorties qui ne coûtent rien ou presque. C'est le cas quand les pédagogues du Val d'Ille relancent la pratique du glanage et le pressage collectif des pommes récoltées ou qu'elles s'appuient sur les compétences de bricolage et de récupération des

parents pour construire et faire rouler des caisses à savon. Lors d'un week-end de réflexion avec les pédagogues des GPAS où nous avons regardé une vieille fiction très moderne sur la pédagogie Freinet*, Marie fit remarquer que Freinet imprimait les journaux sur d'anciens bulletins de vote et que nous étions en train de rédiger nos impressions et analyses sur le film sur d'anciennes affiches récupérées... Continuité symbolique encore quand les pédagogues utilisent les outils de communication des adolescents, les retrouvent sur leurs espaces de sociabilité et s'adaptent à leurs temporalités.

La pédagogie sociale ne peut se passer de cette continuité puisqu'elle agit dans le monde, se plie à ses règles, en assume les contingences; mais cette pratique pédagogique inédite, par le fait même de créer de la continuité, crée d'emblée des formes de discontinuité vis-à-vis des pratiques pédagogiques dominantes : l'art du trajet par exemple, fondamental pour tisser du lien et regarder dehors, permet ainsi de sortir de l'activisme qui survalorise l'activité et regarde les temps d'accueil, de préparation, de transport comme un mal obligé ou une perte de temps. Et les pédagogues l'affirment, la pédagogie sociale est là pour faire bouger le quotidien, elle doit donc aussi fabriquer de la discontinuité.

* Il s'agit de *L'École buissonnière* de Jean-Paul Le Chanois (1948), sans doute le film le plus apte à faire comprendre ce qu'est la pédagogie sociale et ce qu'elle offre comme opportunités (voir chapitre VII, « Mille possibles »).

DISCONTINUITÉS

La pédagogie sociale ne peut pas en effet se contenter de regarder ce qui est, de s'y adapter et de s'y fondre, elle se condamnerait à l'impuissance éducative. L'art du trajet permet de construire de la continuité entre des destinations variées et en même temps de la discontinuité en réussissant à s'extraire de l'obsession de l'activité, en ne distinguant pas des temps productifs et improductifs, en se disant que tout est bon pour favoriser l'expérience et la découverte. Exactement de la même manière, l'usage du temps de la pédagogie sociale est fonction de la volonté de faire du lien, de construire du continu, en cela elle construit de la discontinuité avec les temps institutionnels tournés vers le dedans.

Cette manière élastique d'habiter le temps se constate très concrètement dans l'absence de semaine type : chaque pédagogue a pour mission d'assurer trois sorties hebdomadaires qu'il calera en fonction des destinations, de la durée requise (le mercredi après-midi offrant par exemple davantage de temps), des opportunités du territoire et des disponibilités des hôtes à rencontrer. Ne pas avoir de semaine type paraît évident au vu des objectifs que se fixe la pédagogie sociale (demeurer à l'écoute des opportunités d'un territoire), c'est néanmoins un pas de côté qui l'éloigne à la fois de

la logique du dedans et des routines que dessinent les calendriers à jours et horaires fixes.

Les usages du temps de la pédagogie sociale sont de deux ordres, celui qui permet de s'adapter à l'imprévu et celui qui consiste à prendre son temps. Le fait, comme le dit Adeline, pédagogue au Val d'Ille, de ne pas penser au travers du prisme de temps à occuper ou de créneaux d'activités permet de penser en fonction du déplacement prévu et de la nature des explorations envisagées. C'est bien cela qui décide des horaires et non ceux-ci qui obligeraient à adapter l'activité prévue. Si les pédagogues annoncent toujours une heure de retour aux familles, il est précisé que c'est un horaire approximatif, et qu'ils seront contactés par téléphone si se produit un retard (ou un retour anticipé) plus conséquent qu'à l'accoutumée. Joie du dehors et latitude temporelle malgré les contingences obligées : cela permet de se rendre à La Nuit des batraciens avec des passionnés et spécialistes, d'aller manger un kebab avant une représentation théâtrale, de se lever tôt pour rejoindre la tournée du facteur ou la fournée du boulanger, sans compter les sorties liées aux marées qui ne s'accordent pas aux temps prédéfinis. Discontinuité essentielle dans l'emploi du temps calibré des enfants, qui permet de rendre possible l'improbable et d'ouvrir à d'autres horizons temporels.

Si l'art du trajet fait des pédagogues des passeurs construisant de la continuité et facilitant les passages d'un espace social à un autre, il autorise aussi, par l'habitude et la confiance, des destinations en rupture et des découvertes de l'inconnu. Par la fréquentation de lieux non destinés aux enfants ou aux classes populaires, la pédagogie sociale rend accessible des lieux quotidiens mais non autorisés : ce sont bien sûr toutes les arrière-boutiques qui s'ouvrent aux petits groupes, mais aussi les équipements culturels qu'on s'autorise à fréquenter : se rendant à un tournoi de tennis, les enfants disent, en parlant de l'équipement qui accueille la manifestation : « On passe devant tous les jours, mais on n'y est jamais entrés. » Certaines rencontres permettent la fréquentation de lieux socialement plus lointains et méconnus qui réservent bien des surprises : lors du tournoi de tennis les enfants constatent, à leur dépit, qu'on ne peut pas parler quand les joueurs jouent (c'est pourtant là qu'on se pose des questions sur les règles du jeu et qu'on aurait envie de commenter les jurons de tennismen qu'on imaginait mieux élevés!); à l'opéra, bien qu'on se soit dit que le silence est de mise (encore!), la pédagogue qui accompagne enfants et parents se demande, avec un brin de malaise, si une des mamans répondra ou ne répondra pas à l'appel qu'elle reçoit sur son téléphone portable. Comment expérimenter cette

diversité des mœurs autrement qu'en créant des discontinuités dans les espaces fréquentés, les personnes rencontrées, les activités déployées?

Le fait de ne se déplacer qu'en très petit groupe, trois ou quatre enfants ou adolescents, permet de saisir cette discontinuité. Les pédagogues ont l'habitude de dire que s'ils se déplaçaient en grand nombre ils ne voyageraient pas vraiment, ils ne feraient que délocaliser des manières d'être et de regarder. Le petit nombre contraint le groupe à adopter (au moins relativement et momentanément) les comportements attendus des espaces sociaux fréquentés, on ne peut continuer à agir comme à l'habitude en se cachant derrière l'anonymat du grand nombre. Les enfants en ont plus ou moins conscience, eux qui retrouvent parfois le langage et les attitudes qui prévalent dans le quartier dès qu'on en repasse les frontières symboliques (descente du bus ou du tramway, arrivée au local pour reprendre les sacs ou déposer les vélos). Créer de la discontinuité demande de sortir de deux types d'enfermement et de routine : celui, physique, des frontières du territoire connu et des lieux habituellement fréquentés ; celui également des codes sociaux qui, s'ils ne sont pas confrontés à l'altérité, risquent d'empêcher l'ouverture sur le monde et d'isoler de tout extérieur*.

* CUEFF Daniel et le GPAS, *L'Enfant dans la rue*, Daphné-GPAS, 2006, p. 52-53.

Cette discontinuité est recherchée, comme en témoignent les plannings hebdomadaires qui permettent de savoir où se trouvent les pédagogues à tel moment de la semaine : test vélo dans le parc de Maurepas, ferme des Gayeulles, recherche en bibliothèque sur le droit à l'information des enfants, fab lab de Beaulieu, récup sur le marché Sainte-Thérèse, affichage pour le festival Marmaille, bénévolat sur le festival Les Oiseaux de passage, visite d'une péniche, bénévolat sur le festival Le Grand Soufflet, ateliers d'artistes, rencontre avec les membres de l'association Electroni[k], sortie vélo, formation compostage, sortie en forêt pour récupérer du bois en vue de la construction d'un mölkk (jeu d'adresse), marché des Lices... Et cette diversité souhaitée, qui crée de la discontinuité dans les pratiques routinières comme dans les frontières culturelles et sociales, donne à voir les intentions de la pédagogie sociale : il s'agit de permettre à l'enfant de découvrir par l'expérience une variété de pratiques sociales et, en sortant de son environnement familial et en multipliant les opportunités, de fréquenter l'altérité, d'en comprendre la relativité*. Le pari de la pédagogie sociale c'est qu'en expérimentant et en pratiquant ces espaces sociaux hétérogènes les enfants et les

* CHARLOT Bernard, *La Mystification pédagogique, op. cit.*, p. 262 et 265.

adolescents pourront en saisir la variété des règles, des codifications et leur caractère de convention humaine*. Variété qui explique par exemple qu'une élève considérée aux yeux de l'institution scolaire comme perturbatrice est pourtant une recrue enthousiaste et constructive pour le GPAS**. Une phrase du pédagogue brésilien Paulo Freire, source d'inspiration pour la pédagogie sociale, est souvent répétée dans les mouvements sociaux latino-américains : « *O mundo não é, o mundo está sendo* », le monde social n'est pas une donnée figée, il est de fabrication humaine et soumis conséquemment à des changements, des tensions nées des orientations et actions humaines. Faire saisir cela est, pour Paulo Freire, une condition de compréhension de la société et de sa transformation possible.

Cette diversité des mœurs, et leur signification sociale, est découverte en contexte et par l'intermédiaire de l'expérience, il s'agit là d'une discontinuité essentielle puisqu'elle rompt avec une modalité largement dominante de l'éducation : travailler à partir de matériau de seconde main (connaissances déjà validées par d'autres et diffusables par le biais de supports variés faisant davantage appel au cérébral qu'à l'expérience directe qui mobilise aussi les corps). Cette discontinuité vis-à-vis des orientations

* *Pédagogie sociale*, n° 4, 1998, p. 32.

** *Ibid.*, n° 1, 1995, p. 26-27.

éducatives dominantes ne dessine-t-elle pas aussi une continuité vis-à-vis de pratiques populaires qui tendent à favoriser et privilégier l'expérience aux connaissances livresques ? Mais dans le même temps cette recherche de continuité avec des logiques considérées comme populaires ne risque-t-elle pas de fixer à demeure des enfants et des adolescents qui iraient bien voir ailleurs comment ça se passe et s'intéresser à des savoirs qui ne correspondent pas à ce qu'on attend généralement d'eux ?

MOUVEMENT DE BALANCIER

Ces pratiques qui alternent désir de continuité avec les enfants et les adolescents, leur famille, le monde du dehors et nécessité d'une discontinuité pour offrir nouveauté, découverte, altérité (conditions de l'éducation), se retrouvent très concrètement dans deux types d'actions menées par les pédagogues des Groupes de pédagogie et d'animation sociale : les activités de proximité et les activités de découverte.

Les premières consistent à agir sur tous les lieux habituellement fréquentés par les enfants et les adolescents, qu'il s'agisse d'une simple présence ou de la proposition d'activités. Sur le vaste territoire du Val d'Ille, cette présence sociale prend la forme de la fréquentation régulière des endroits où se

retrouvent les adolescentes et adolescents : terrain de sport, place de village, canal (pour s'y baigner et y pêcher, l'été), local jeune municipal, sortie du collège, domicile familial... Un « aller vers » pratiqué avec un équipement réduit au minimum : la connaissance des jeunes et de leurs pratiques, la connaissance des opportunités offertes par le territoire. Ces deux données permettant de faire le lien, de lancer une discussion. Adeline et Marie, quand elles pratiquent cette présence sociale, ont bien conscience d'être accueillies sur des lieux que les jeunes ont faits leurs, et de s'immiscer dans cette intimité (signe avéré que les pédagogues agissent dans une logique de continuité des pratiques et manières d'être des jeunes rencontrés). Ce sont elles qui s'invitent dans le quotidien des groupes d'adolescentes et d'adolescents, ce sont elles qui doivent faire preuve d'adaptation et ce sont encore elles qui doivent trouver des prétextes permettant de lancer la discussion (la continuité est ici l'image inversée de l'institution où c'est au public de montrer patte blanche). L'équipement léger des pédagogues n'empêche pas cependant l'horizon du discontinu : Adeline et Marie savent qu'en ce moment le Radeau utopique remonte depuis Rennes le canal d'Ille-et-Rance et fait étape à Saint-Germain-sur-Ille à la rencontre des habitants, associations et collectifs, qu'il est aussi

possible de donner un coup de main sur le bal populaire de la compagnie Occus, qu'une projection-débat sur l'habitat alternatif est en train de s'organiser avec le Point information jeunesse... Points de repère pour aller voir ailleurs.

Dans le quartier populaire de Kerourien, à Brest, l'équipement des pédagogues est à peine plus conséquent, un sac avec quelques jeux en bois, autoconstruits ou offerts par un parent bricoleur, qu'il suffit d'installer sur l'espace public. Les pédagogues n'ont besoin de jouer entre eux que quelques minutes avant que des enfants les rejoignent et se mettent à jouer, deux puis trois, puis dix, de 3 à 10 ans. Les règles du kubb et du mölkkky sont réadaptées aux plus jeunes, les craies apportées pour noter les scores servent finalement à dessiner sur le trottoir. Le petit attroupement attire quelques adultes curieux qui discutent un instant. Des enfants plus âgés jouent au saké contre le pignon de l'immeuble voisin et viennent échanger quelques mots entre deux parties. Signe d'une pratique de la continuité, Claire et Mélanie agissent sur un terrain fréquenté chaque jour par les enfants, ce sont elles qui viennent s'installer sur leur terrain de jeu, inutile donc de vouloir par exemple imposer des règles ou de vouloir exclure qui que ce soit. D'ailleurs tout se négocie facilement, l'habitude des enfants de vivre collectivement l'espace public n'est sans doute pas

étrangère à une forme d'organisation qui n'a pas besoin d'être dite. Mais cette recherche de continuité permet aussi aux pédagogues de reprendre contact avec une jeune fille qui a souvent la charge de sa petite sœur, celle-ci a mis du temps à ne plus réclamer les bras de sa grande sœur. La discussion permet d'aborder les activités à venir, et quelques jours plus tard elle fera partie d'un petit groupe se rendant au festival Oblique pour une discussion dialoguée avec un philosophe. Discontinuité non négligeable qui permet de sortir du rôle de grande sœur et de la présence routinière dans le quartier. À Brest, les activités de proximité permettent les premières prises de contact avec les enfants nouvellement arrivés sur le quartier.

Le deuxième type d'action des Groupes de pédagogie et d'animation sociale est les activités de découverte, toutes celles qui permettent de fréquenter des lieux qui, bien qu'à portée de vélo, de bus, de tramway ou de métro, demeurent inusités, toutes celles qui permettent de rencontrer des personnes côtoyées au quotidien mais pourtant méconnues ou des personnes inconnues ayant des activités dont on ne soupçonne pas l'existence. Fréquentation des manifestations sportives ou culturelles et des infrastructures qui les accueillent, souvent précédée d'une rencontre avec un professionnel qui montrera l'arrière du décor (régisseur, éclairagiste, jardinier...),

rencontre des bénévoles et professionnels à l'initiative de festivals et coups de main sous chapiteau, découverte de femmes et d'hommes exerçant tout type de métiers, etc. Travaillant sur un projet autour de la nourriture, des enfants découvrent la chaîne de production alimentaire, du producteur à l'étal du marché jusqu'à la préparation dans la cuisine de plusieurs restaurants (discontinuité). Ayant récolté diverses recettes, des petits groupes les expérimentent dans les appartements familiaux et les goûtent sur place (continuité... et curiosité rassasiée des enfants qui aiment à voir comment c'est chez les autres). Dans l'une des familles, un des enfants, en cuisinant avec son père au chômage, deux autres camarades et une pédagogue, apprend que celui-ci a été cuisinier. Ce mouvement ininterrompu de balancier, entre continuité et discontinuité, permet de créer ces situations inédites, ces découvertes du proche et du lointain, ces « petites victoires » qui modifient les trajectoires (que se passe-t-il dans la tête d'un enfant pour qui son père n'est plus seulement chômeur mais cuisinier? Que produit cette information partagée avec ses camarades et la pédagogue référente? Que se passe-t-il dans la tête d'un père qui peut soudain exprimer ce qu'il n'avait pas dit avant? Quelles portes peuvent alors s'entrouvrir?).

La pédagogie sociale, par nécessité éducative, provoque du discontinu, en cela elle s'inscrit dans

la logique de n'importe quel processus d'apprentissage, pratique ou intellectuel : confronter à quelque chose d'inconnu, susciter des connaissances nouvelles, faire germer des savoirs. Ce n'est donc pas le discontinu qui fait l'originalité de la pédagogie sociale, c'est bien sa manière de créer quotidiennement du continu et de s'en servir pour faire surgir du neuf, du discontinu. Pour comprendre les possibilités ouvertes par ce mouvement de balancier, il faut saisir tout d'abord les limites des institutions éducatives qui agissent entre les murs. Bien que cherchant à s'isoler, à créer un environnement considéré comme propice à l'acte éducatif, elles ne peuvent assurer une herméticité totale avec le dehors qui s'invite malgré tout, et sous deux formes : par l'hétérogénéité sociale portée dans les manières d'être, de penser et d'agir des élèves et, par un chemin plus discret, mais tout aussi inévitable, par les manières d'être, de penser et d'agir des éducateurs qui y œuvrent. La logique du dedans construit certes des frontières solides, mais qui ne séparent pas tout le monde de la même manière : dans le cadre scolaire les élèves dont la provenance sociale est proche de celle des professeurs n'auront pas l'impression, malgré le franchissement du portail, de passer d'un monde à l'autre (proximité malgré les hauts murs, continuité malgré les seuils à passer). C'est que tout milieu éducatif ne surgit pas des sphères éthérées

du savoir et de la connaissance, plus basement, plus matériellement, il est à l'image des professionnels qui y exercent et des finalités sociales attendues de leur mission. Sous le prétexte d'enfermer pour éduquer se dissimulent des mœurs, des goûts, des manières de percevoir et de juger le monde social... c'est-à-dire ni plus ni moins que l'arbitraire culturel de n'importe quelle sphère sociale. Mais cet arbitraire, à l'école mais aussi dans de nombreuses institutions socio-éducatives ou socioculturelles, ne se décline pas sous de multiples formes hétérogènes qui rendraient compte de la diversité des mœurs, mais prend l'aspect uniforme du goût, des pratiques et des jugements des classes moyennes et moyennes supérieures maîtrisant les codes d'une culture légitime, c'est-à-dire dominante*. Logique coloniale qui fait par exemple d'un arbitraire culturel bourgeois l'horizon à atteindre pour tous.

Les initiateurs de la pédagogie sociale et ses protagonistes actuels sont très sensibles à cette question de l'arbitraire culturel, non seulement la fréquentation du dehors leur rappelle que les goûts et les couleurs relèvent de conventions sociales, mais ils ne négligent pas les conséquences pédagogiques de cet état de fait. Il faut rappeler ici que l'arbitraire

* BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 1970, p. 38, 43, 73 et 134.

culturel auquel chaque individu est soumis agit très profondément : à travers lui se construisent des manières de penser, de percevoir le monde, d'apprécier telle ou telle chose et d'agir de telle ou telle manière. L'ethnologie, par sa fréquentation de sociétés lointaines, a rendu compte de cette variété de comportements et a permis de porter un autre regard sur ce qui était considéré comme « naturel » ou « propre à l'homme » et qui ne sont que des traits acquis en société, y compris ceux qui peuvent sembler les plus évidents ou les plus universels : les manières de courir, de se reposer ou de faire l'amour n'avaient rien de commun selon les latitudes où l'on naissait. Marcel Mauss, fondateur de l'ethnologie française, en fit l'expérience concrète dans les tranchées de la Première Guerre mondiale où il fréquenta des Australiens habitués à s'asseoir sur leurs talons et à se reposer dans cette position, alors que lui, issue d'une civilisation assise, ne pouvait, à son grand regret, se reposer que debout*. Les pratiques corporelles ne sont pas les seules à témoigner de cette variété des mœurs et de la profondeur avec laquelle ces traits culturels s'inscrivent au creux des corps et des subjectivités : les manières de se percevoir dans le monde, de se lier à son environnement, de se nommer et de nommer les choses sont autant

* MAUSS Marcel, « Les techniques du corps » dans *Sociologie et Anthropologie*, [1950] 1999, PUF, p. 363-386.

de marques de l'arbitraire culturel et de la manière dont il construit nos *habitus**. Ce terme veut signifier davantage que des habitudes (qu'un peu de volonté peut changer) et marquer la profondeur avec laquelle notre éducation et notre socialisation marquent nos manières de faire et de juger; l'*habitus* vient dire que finalement le psychologique est subordonné au sociologique, rappelle l'importance de la société sur nos subjectivités**.

L'*habitus* est donc le résultat d'un travail d'inculcation de l'environnement familial et social, il a un caractère durable et construit nos manières de percevoir, de penser, d'apprécier et d'agir***. Dans une société inégale et hétérogène, les *habitus* varient d'une classe sociale à une autre. Les initiateurs de la pédagogie sociale se sont vite emparés de ce concept et d'un autre qui lui est inséparable lorsqu'il est question d'éducation : celui de *violence symbolique*. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron forgent ce concept pour caractériser le processus de rupture que l'éducation scolaire crée lorsqu'elle inculque un *habitus* de classe dominante à des élèves issus des classes moyennes ou populaires, violence parce qu'elle inflige une rupture dans les représentations,

* *Ibid.*, p. 368-369.

** LÉVI-STRAUSS Claude, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », dans *Sociologie et Anthropologie*, *op. cit.*, p. XVI.

*** BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 50.

les manières d'être, de penser et d'agir des secteurs populaires, violence aussi parce que ce type d'éducation impose le monopole d'un *habitus* dominant (et par conséquent présenté comme légitime) sous prétexte d'éduquer et, très logiquement, vient délégitimer tout ce qui en dévie*.

Les initiateurs de la pédagogie sociale ont une perception très aiguë et très pratique de ces concepts d'*habitus* et de violence symbolique : si l'*habitus* définit ce qui nous constitue profondément, alors la violence symbolique n'est jamais douce puisqu'elle ne met pas seulement à mal des comportements, des pratiques, elle détruit la personne elle-même en discréditant non seulement ses manières d'être au monde mais aussi celles de sa famille, de son environnement social proche, l'histoire qui les fabrique, etc**. Les modèles éducatifs qui agissent entre les murs produisent ainsi une violence redoutable qui, de manière répétée, quotidienne, vient signifier à celles et ceux qui ne sont pas conformes à l'*habitus* dominant et attendu, qu'ils valent moins, que leurs comportements, leurs goûts, leurs jugements sont toujours en deçà ou à côté de ce qui devrait être. Cette violence irradie les corps et les esprits, fabrique du silence, de la mésestime de soi

* *Ibid.*, p. 11, 20, 43.

** OTT Laurent, « S'émanciper dans l'espace social », *Offensive*, n° 29, mars 2011, p. 32 ; *Pédagogie sociale*, n° 1, 1995, p. 19, 34-35.

et de son milieu d'origine, de la perte de confiance, de l'incompréhension... autant de dispositions néfastes à l'apprentissage et qui peuvent irradier à long terme les personnes et leur environnement – dispositions qui vont du dégoût d'apprendre au dégoût de soi, si tant est qu'on puisse séparer les deux*. La recherche de continuité dans le discontinu telle qu'elle est pratiquée en pédagogie sociale témoigne de ce souci attentif et répété d'esquiver le risque encouru par tout processus d'éducation de produire de la violence symbolique, même sous couvert des meilleures intentions. Ainsi, au début du xx^e siècle en France, les initiateurs des premières universités populaires aménagèrent des espaces avec bibliothèque et piano à queue, proposèrent du théâtre et des conférences à des heures qui convenaient mal aux ouvriers, réservèrent les places des premiers rangs aux notables locaux... et s'étonnèrent du manque d'entrain des classes populaires pour un outil dédié à leur émancipation**.

Tisser patiemment du continu dans le discontinu n'a rien de superflu dans les actions éducatives s'adressant aux secteurs populaires, les protagonistes de la pédagogie sociale s'y emploient : la

* SABIN Guillaume, *L'Archipel des égaux, luttes en terre argentine*, PUR, 2014, p. 318-319.

** MERCIER Lucien, *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Les Éditions ouvrières, 1986, p. 40 et 177-179.

fréquentation du dehors est une plongée quotidienne dans des *habitus* qui sont parfois éloignés des pédagogues et qu'il est difficile d'ignorer. Et faire découvrir, par l'expérience, l'hétérogénéité du monde social permet de sortir du monopole éducatif dominant et de son inclination pour l'homogène, et donc la norme et le jugement (modèle qui, répétons-le, excède largement le cas de l'institution scolaire). Conséquence de cette manière de faire : dans l'école de Trégain, lorsque les pédagogues pénètrent dans la salle de classe pour proposer activités, sorties et rencontres, ce n'est généralement pas le silence qui prime mais bien le besoin de parler, ce n'est pas l'immobilité qui prédomine mais bien le désir de bouger, de se lever pour dire « je veux y aller »! Signes concrets d'un désir de découvertes, d'une manière de cultiver la curiosité, d'un certain effet de ce mouvement de balancier qui va, sans cesse, du proche au lointain, du connu à l'inconnu, du banal à l'inédit, de la périphérie au centre, du marginal au légitime, sans avoir à choisir entre ces pôles, afin de maintenir une source intarissable de savoirs : l'hétérogénéité du monde social.

Travailler au grand air n'est pas sans incidences. Certaines marquent profondément les pratiques de la pédagogie sociale, notamment sa manière de se lier aux autres, enfants, adolescents, familles, personnes rencontrées sur les chemins. À tout moment semble se créer une proximité peu habituelle : les appartements et les maisons s'ouvrent (curiosité rassasiée des enfants qui se demandaient bien comment c'était chez tel ou tel camarade de classe), les esprits et la parole aussi (les difficultés de la vie, petites ou abyssales, peuvent être dites). Une forme de proximité spatiale qui ouvre sur les intimités individuelles et familiales. Proximité renforcée par le fait de se déplacer avec trois ou quatre enfants ou adolescents seulement, petit groupe favorisant les questions, les échanges, parfois les confidences. Tout cela contribue à une familiarité des espaces traversés, des personnes rencontrées. Les lieux de vie s'élargissent, tout paraît moins étranger (les enfants aux fenêtres saluent, les parents aussi). Et il y a comme un air de sortie en famille à se déplacer en petit nombre, à évacuer l'accessoire (discipline, règles de vie, sécurité) pour se consacrer à l'essentiel : écouter, observer, rencontrer.

Cette familiarité qui se tisse entre les pédagogues, les enfants, les adolescents, leur famille et

le territoire de vie, n'a rien d'évident : concrètement parlant elle ne va pas de soi. Si des sociétés lointaines paraissent cultiver l'hospitalité, si en Occident les récits anciens parlent d'un temps où les voyageurs étaient invités par les mots suivants : « Voici de quoi manger ; servez-vous et régalez-vous. Une fois restaurés, vous nous apprendrez qui vous êtes* », la société française de ce début de XXI^e siècle ne semble pas partager cet air de commensalité, et le voyage d'Ulysse nous semble en ce sens bien lointain. Cette manière de se lier aux autres, les pédagogues doivent sans cesse la provoquer, tâche tout aussi enthousiasmante qu'épuisante.

Cette tension apparaît dès que les pédagogues se mettent en position d'« aller vers » pour rencontrer de nouvelles personnes sur l'espace public : de multiples remarques ou signes corporels des pédagogues marquent les réticences ou les appréhensions. Au moment d'y entrer pour discuter avec les élèves, la cour du collège est momentanément appelée fosse aux lions; au départ d'une activité de proximité on se dit et redit que le temps est pluvieux, que c'est le premier jour des vacances, bref qu'il ne faut pas s'attendre à rencontrer grand monde sur l'espace public; au moment d'approcher un groupe d'adolescentes et d'adolescents,

* HOMÈRE, *L'Odyssée*, traduction de Frédéric Mugler, Babel-Actes Sud, 1995, Chant IV.

la pédagogue ralentit la marche, réfléchit un instant au prétexte qui lui permettra de se présenter, hésite une seconde avant de se lancer. Autant de signes discrets mais sans ambiguïté que ces rencontres n'ont rien d'aisé, qu'il faut se faire violence pour les provoquer... et l'expérience ne semble pas faciliter la tâche, comme si ce volontarisme pouvait lasser à force de répétition. Mais ce saut répété dans l'inconnu, ou plutôt dans l'imprévisible (vais-je être bien accueillie? Mes propositions susciteront-elles intérêt? Les personnes seront-elles réceptives, hostiles, indifférentes?), est rarement inutile : la « fosse aux lions » réserve des moments de discussions sur les intérêts des élèves (« je veux de l'adrénaline! » dit finalement l'un d'entre eux, après qu'Adeline lui a dit qu'elle ne proposait ni Laser Game ni Accrobranche, ce à quoi la pédagogue répond par l'expérience déjà réalisée d'une course de caisses à savon autoconstruites, d'autres élèves s'attroupent...); le temps pluvieux n'empêche pas l'arrivée d'enfants et la rencontre de nouvelles personnes autour de jeux installés sur l'espace public; s'immiscer doucement dans le petit groupe d'adolescentes et d'adolescents leur offre finalement l'opportunité de parler d'autres choses et d'esquisser des activités qui sortiraient de la routine (un jeune dit sa passion pour la pêche et son envie de la partager, moyen d'envisager sa

pratique différemment en se positionnant comme personne compétente). Les discussions entre pédagogues prennent un tour plus positif une fois le grand saut effectué.

C'est dans cette tension entre enthousiasme et appréhension, entre conviction et doute, que germent les premières rencontres, les premières discussions. Il suffit d'accompagner les pédagogues dans leurs pérégrinations quotidiennes pour constater que ce travail n'a rien d'inutile ni de superficiel. À la sortie d'un village Marie semble reconnaître quelqu'un marchant le long de la route, elle ralentit la voiture et s'arrête à hauteur d'une jeune femme qui participait effectivement il y a quelque temps aux sorties et rencontres organisées par le GPAS; Marie lance la discussion en se remémorant à voix haute la dernière situation connue de la jeune femme, qui fait alors état de son second échec au bac, de sa volonté de partir comme jeune fille au pair, de la nécessité de passer son permis de conduire... Puis la discussion glisse vers une dimension plus intime, elle fait part d'une information qu'elle pressentait depuis un moment à propos de son jeune frère et que celui-ci lui a confirmé récemment, à savoir son homosexualité. La nature de la discussion témoigne de la confiance nouée.

Autre signe de familiarité avec les jeunes fréquentés : Marie termine une série de visites dans les

familles, l'accueil y a été chaleureux, les discussions se sont faites à l'intérieur des maisons et non sur le seuil de la porte, mais pour la dernière l'ambiance est différente, la maman est énervée, râle à tout-va après ses deux filles (absentes de la maison au moment de la visite). Marie semble vouloir laisser passer l'orage mais celui-ci dure, alors la pédagogue interrompt le monologue, médiatise le ressentiment en parlant des deux filles qu'elle connaît, en rappelant que l'une a trouvé du travail, que la seconde a passé un séjour avec le GPAS et que ça s'est très bien passé, qu'il ne faut pas noircir le tableau. La familiarité partagée avec les enfants et les adolescents n'est pas un vain mot, les pédagogues les fréquentent au collège, sur leurs espaces de sociabilité, dans le cadre familial, dans la variété des situations offertes par la pédagogie sociale... ce qui permet parfois de pondérer les jugements parentaux, et de maintenir les liens entre les uns et les autres.

Vocation pour la promenade, simple goût du papotage? Pas vraiment. Après un après-midi passé à rencontrer des jeunes, principalement chez eux, et alors qu'à plusieurs reprises Adeline a fait part de son peu d'entrain à visiter certains (mauvais souvenirs, expériences passées peu concluantes... toujours cette appréhension au moment d'y aller), l'un des jeunes, Darwin, 15 ans, montre son enthousiasme à revoir Adeline et à discuter de ses

centres d'intérêt du moment, en l'occurrence la pêche et surtout la boxe thaï... Adeline lui indique que l'idée d'organiser un temps de découverte de ce sport est dans l'air, et lui demande s'il pourrait encadrer cette séance d'initiation. Il est partant et propose qu'Anaïs, une voisine, puisse encadrer la séance avec lui; nous rencontrons Anaïs un peu plus tard devant la maison familiale, après discussion sur sa classe de 1^{re} professionnelle « service à la personne » et les stages qu'elle y effectue, ses problèmes de santé, ses activités du moment, elle accepte volontiers la proposition de mener un atelier avec Darwin. La familiarité ouvre quelques portes, y compris pédagogiques.

Cette familiarité, les pédagogues l'entretiennent également avec les familles et elle transparaît dans les manières de se saluer (se faire la bise, se serrer la main) ou de se tutoyer, mais c'est encore dans l'intimité des thèmes abordés dans les conversations qu'il faut lire la confiance tissée et l'utilisation d'un langage commun : les discussions glissent régulièrement d'une fonction phatique, qui permet par la banalité de l'échange de reprendre le fil d'une relation, à des thèmes qui ne sont pas partagés avec tout un chacun, et les visites, alors, se prolongent. La mère d'un jeune explique ainsi pourquoi son fils a dû changer d'établissement scolaire à la suite du harcèlement, et comment cette violence

s'est répercutée dans la fratrie et à l'ensemble de la famille. Comment agir auprès des jeunes, comment nouer des liens avec leur famille, en ignorant ce qui les traverse, pour le meilleur comme pour le pire? Contingences du dehors qu'il faut assumer et prendre en compte. Mais aussi liens qui se tissent et qui amènent les pédagogues à faire un détour pour simplement aller saluer telle famille dont on n'a pas eu de nouvelles depuis longtemps.

Cette manière répétée de tisser du lien dessine un usage du territoire singulier, densifié, où le nombre de personnes et de lieux familiers est en constante augmentation, où la probabilité que le lieu devant lequel on passe chaque jour ou que la personne croisée régulièrement demeure inconnue va en s'amenuisant. Fin d'après-midi, Saint-Germain-sur-Ille, réunion de préparation d'une rencontre à venir avec les adolescentes et adolescents du territoire : au moment de rejoindre la place du village, un conducteur klaxonne et adresse un signe de la main, c'est un parent d'une des adolescentes fréquentant le GPAS Val d'Ille, après les formules d'usage il offre un sac de noix de son jardin. Une fois arrivé au seul café du bourg, racheté par la municipalité, un jeune en terrasse vient saluer Adeline et Marie. Alex a participé il y a quelques années aux activités du GPAS, après quelques minutes d'échange et alors qu'il apprend que les pédagogues sont là pour travailler,

il demande s'il peut participer à la réunion (bel exemple de familiarité). Resté avec nous, il dit tout le bien qu'il pense d'une pédagogie qui rend « acteur et non spectateur », souvenirs de coups de main donnés sur des festivals. La réunion se déroule à la terrasse du café (joie du dehors), et en pédagogue qui s'ignore Alex intervient pour préciser, arguments à l'appui, que la pédagogie sociale doit permettre de tenir compte des « centres d'intérêt des jeunes ». La réunion a pour objet de réfléchir sur les manières de construire du commun... il semble que la pratique du hors-les-murs y réponde par elle-même, en intensifiant les relations sur un territoire, en construisant de la familiarité. Pour les enfants, les adolescents et les pédagogues, l'éclusière croisée le long du canal, la médiatrice culturelle accompagnant une troupe de théâtre sur la place de Saint-Médard, comme le patron du café La Tête d'affiche rencontré au même endroit, les bénévoles et salariés de multiples associations... ne sont pas seulement des têtes connues, mais aussi des personnes avec qui l'on a partagé des discussions et un peu du quotidien.

Enfin, à cette proximité créée avec les enfants, les adolescents, leur famille et le territoire, s'ajoute un autre élément incontournable qui vient renforcer cet air de famille : les liens que tissent entre eux les pédagogues. Les réunions hebdomadaires d'équipe, les rencontres « pédagogues des

champs » et « pédagogues des villes », les séjours croisés entre GPAS, les pédagogues venant pour un temps renforcer telle équipe... sont autant de moments où se construit un langage commun, où se partagent des pratiques qui demeurent néanmoins diverses, chacun des GPAS ayant sa propre histoire, des territoires d'intervention variés et des manières d'agir spécifiques. Familiarité renforcée par cette conscience de partager une expérience peu courante de pédagogie, pratique qui fabrique nécessairement des points communs entre pédagogues : une facilité à aller vers l'autre, une manière de nouer facilement un premier contact, une façon de manier l'impromptu, et (joie du dehors?) une capacité à rire de l'inattendu et des situations traversées, heureuses ou malheureuses. Cette familiarité des pédagogues se retrouve concrètement sur l'espace public, à Brest par exemple, au retour de pérégrinations urbaines, il n'est pas rare de croiser dans le tramway des collègues accompagnés eux aussi de trois ou quatre enfants, petits groupes qui se rapprochent pour savoir où ils étaient, ce qu'ils ont fait, comment c'était, qui en profitent pour sortir le petit appareil photo et illustrer les commentaires sur ce qui vient d'être vécu. L'art du trajet permet ces échanges où les mots et les photos participent de cet air de famille, témoignant de l'intérêt des uns pour les autres, d'une forme de reconnaissance.

Réticente à la séparation des hauts murs, la pédagogie sociale demeure cohérente en cherchant à créer de la continuité dans les relations qu'elle tisse avec toutes les personnes fréquentées. Il s'agit évidemment d'une intention, cette pratique n'a rien de « naturelle » aujourd'hui en France, les pédagogues sont des provocateurs d'interactions dans l'espace public. Mais si ces premiers liens sont l'œuvre des pédagogues, la familiarité leur échappe, celle-ci ne peut exister sans une action mutuelle : il n'y a de familiarité que de manière réciproque, comme l'hôte est à la fois celui qui reçoit, ainsi que nous l'avons vu, mais aussi celui qui est accueilli. Les pédagogues peuvent provoquer une situation propice à l'accueil, à la reconnaissance, ils ne décident pas du moment où une porte s'ouvrira, où le tutoiement apparaîtra, où des confidences seront exprimées, etc. Ce n'est pas la seule difficulté rencontrée, car si provoquer cette familiarité n'a rien d'évident, l'assumer théoriquement ne l'est pas moins : les formes canonisées d'intervention sociale prônent la juste distance, et le sésame du travailleur social semble être l'empathie, sorte de distance raisonnable sans froideur excessive qui consiste à se mettre mentalement à la place de

l'autre, d'essayer de comprendre ce qu'il ressent sans pour autant partager soi-même ces émotions et les situations qui les font naître. Quittez cette zone de juste distance professionnelle et vous vous trouverez confrontés aux manuels du travail social et à celles et ceux qui en font usage, qui rappellent les risques d'une trop grande proximité par le biais d'un raisonnement tautologique : le professionnel doit user de la bonne distance, sortir de cette zone vous fait glisser hors de la relation professionnelle. Et si la proximité était au contraire une nécessité, le passage obligé d'une intervention éducative qui fait le constat que les frontières du dedans et les distances convenues sont dangereuses pour l'acte pédagogique ?

Les acteurs de la pédagogie sociale pensent que la pratique de la mise à distance, qu'on trouve aussi bien dans la logique scolaire du dedans que dans celle du travail social, est une sorte de cercle vicieux qui, partant de l'ignorance, construit de la méfiance, renforce les préjugés et consolide l'éloignement, et donc à nouveau les malentendus, les incompréhensions ; ne faut-il pas alors penser la proximité plutôt que la distance* ? Les pédagogues des GPAS répondent par une pratique souvent résumée par la phrase : « Nous

* OTT Laurent, « Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale » dans *Enfance & Psy*, n° 52, 2011, p. 132-141.

sommes comme des voisins. » Pratique qui fait le pari de la recherche de l'interconnaissance plutôt que de l'ignorance maintenue, et l'on en comprend tout l'intérêt puisque cette fréquentation et connaissance des personnes, de leur lieu de vie, de leur vie est une condition pour faire de la pédagogie sociale. Il n'est sans doute jamais inutile de se demander pourquoi des institutions se réclamant du savoir et de la connaissance font de l'ignorance réciproque des uns et des autres une pratique.

Et ce voisinage, plus profondément encore, n'a-t-il pas à voir avec la vie, et particulièrement la vie en société? Quand la pratique professionnelle de la distance raisonnée semble dire en sourdine, mais de manière assumée, que l'empathie est une protection contre la possibilité de se laisser affecter par autrui, la psychanalyse et l'anthropologie ne viennent-elles pas dire que la réciprocité est ce qui nous construit comme individu et comme personne vivant en société? L'enfant peut dépérir de l'absence de réciprocité* et d'un point de vue social, donner, recevoir et rendre est une matrice du lien (de tout type : renforcement de solidarités ou mise en concurrence, création d'alliances ou de rivalités)**. La distance

* Jean Oury cité par A. Vasquez et F. Oury dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1967, p. 246-247.

** MAUSS Marcel, « Essai sur don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » dans *Sociologie et Anthropologie*, *op. cit.*, p. 150-151.

raisonnée du bon professionnel dessine souvent une relation sans retour possible, où l'un occupe la position fixe d'éducateur ou d'aidant et l'autre la position fixe d'éduqué ou d'aidé; relation qui n'a rien de neutre, qui dessine des choix, et notamment celui d'une asymétrie invariable car la personne qui est placée dans l'impossibilité de rendre (un don, un service, un geste de solidarité, un accueil, un repas...) est endettée malgré elle, redevable de quelque chose qui la place en situation forcée d'infériorité*. Relation asymétrique qui renforce alors le sentiment de n'être utile à rien dans une société qui exige pourtant de chacun qu'il soit efficace et apporte sa pierre à l'édifice**.

Dans l'intervention sociale en général et dans l'intervention pédagogique en particulier, ce refus de réciprocité (source de familiarité probable, d'une proximité à venir) traduit une pratique de non-retour, de dette incompressible, de bienfaisance ou d'abandon (le don présupposant la possibilité du contre-don, de rendre ce qui a été donné, de construire du lien***). En pédagogie sociale la familiarité passe par la possibilité d'être avec, par une reconnaissance qui permet d'échanger, de donner

* *Ibid.*, p. 258.

** CAILLÉ Alain, *Anthropologie du don. Le tiers paradigme*, Desclée de Brouwer, 2000, p. 246.

*** GODBOUT Jacques T. (avec A. Caillé), *L'Esprit du don*, La Découverte & Syros, [1992] 2000, p. 45 et 244-245.

et de recevoir et donc une réciprocité qui n'est jamais bien loin de la sympathie (l'étymologie du mot renvoyant à ce partage, ce compagnonnage, à cette idée qu'on est touché par ce que vivent des proches). Être invité à partager un thé ou un gâteau, à venir cuisiner... sont autant de gestes d'invitation à se lier adressés aux pédagogues.

Les pédagogies qui se placent du côté de la vie, c'est-à-dire qui en assument l'hétérogénéité et refusent l'enfermement, ne s'y sont pas trompées en opposant à la logique de l'abandon et de la fragilité du lien, la pratique de la coopération et de l'acceptation inconditionnelle* : accepter et reconnaître l'altérité, assumer une relation qui n'est pas occasionnelle et qui peut durer. La pédagogie sociale se situe dans cette pratique. D'une part les enfants et les parents sont pris pour ce qu'ils sont, proposition qui peut paraître étrange ou évidente, pourtant la logique de l'entre-les-murs rappelle sans cesse son insatisfaction d'un public qui n'est jamais à l'image de ce qu'il devrait être. D'autre part les relations ne sont pas soumises à un contrat ou à un protocole qui les conditionnerait à un type de bon comportement ou de résultat : les pédagogues, dans leur rôle systématique d'invités, n'ont pas les moyens

*VASQUEZ Aïda et OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1971, tome I, p. 258 et tome II, p. 601.

d'imposer ce type de relation, et, partageant quotidiennement un territoire, sont contraints de faire avec les personnes qui y vivent sans pouvoir les sélectionner. De plus, la familiarité passe par de multiples formes de réciprocité où les uns et les autres ne sont jamais en position de donner sans possibilité de retour. Ainsi les enfants à Brest sont, à travers la préparation et la distribution de soupes dans l'espace public, amenés à offrir quelque chose qui vient d'eux; les adolescents du Val d'Ille sont amenés à faire bénéficier de leurs compétences leurs pairs et les pédagogues : Anaïs et Darwin, compétiteurs de bon niveau, encadrent une séance d'initiation à la boxe thaï, Thomas coordonne une journée chantier autour de la construction en terre et paille de sa chambre-maison au fond du jardin; quant aux parents ils ne demeurent pas en reste dans ce circuit de l'échange, ils accueillent chez eux des enfants et une ou un pédagogue pour cuisiner, tiennent des stands, font profiter de leurs savoirs et savoir-faire : jardinage, bricolage, écoconstruction, maniement d'un pressoir à pomme, coups de main administratifs, y compris sur des sujets pointus, sans compter les lieux de travail visités où encore une fois les parents jouent le rôle d'hôte et de guide. Tout cela fait partie du quotidien des GPAS, un don a peu de probabilité de rester sans retour, tout cela participe de la joie du dehors, du goût prononcé

pour l'échange et d'un air de famille. Ces pratiques de réciprocité permettent, tout simplement et très prosaïquement, à la pédagogie sociale d'exister, de fréquenter l'insolite à côté de chez soi, de se reconnaître et d'apprendre. Une proximité qui, bien qu'elle soit cela aussi, va au-delà de ces sorties à vélo par un samedi ensoleillé où être en petit groupe rend proche et donne à l'ambiance un air de famille qui semble conforter un des invariants pédagogiques de Célestin Freinet : l'enfant n'aime pas le travail en troupeau*.

Cette proximité n'est-elle pas dangereuse? N'entraîne-t-elle pas la confusion des genres, entre professionnels et non professionnels, entre éducateurs et éduqués? Si danger il y a, il semblerait qu'il ne vienne pas de la proximité elle-même mais de sa routinisation, les pédagogues, alors, ne feraient qu'agir en miroir des pratiques canoniques de l'intervention sociale, à savoir ne faire que répéter, sans savoir pourquoi, qu'il est bon d'être proche. Les réunions du mardi viennent rappeler que la question de la proximité n'a rien d'évident, qu'elle interroge les pédagogues qui n'échappent d'ailleurs ni à l'antienne de la distance raisonnable ni aux contingences du dehors : n'est-ce pas problématique de fréquenter le même supermarché que

* FREINET Célestin, *Les Invariants pédagogiques*, dans *Œuvres pédagogiques*, Le Seuil, [1964] 1994, tome II, p. 406.

celui des familles avec qui l'on travaille, se demande Gwen, qui s'est retrouvé récemment, bières à la main, à faire la queue à la caisse avec un parent? L'équipe relativise cet effet de proximité spatiale et sociale lié au métier de pédagogue agissant sur l'espace public. Victor se demande quant à lui s'il faut tutoyer ou vouvoyer les parents, question qui permet de revenir sur la pratique nécessairement circonstancielle de la pédagogie sociale. Chaque pédagogue contribue au débat et des pistes de réponses s'esquissent, relatives aux connaissances et aux expériences de chacune et chacun, avec une position commune qui consiste à dire qu'il faut s'adapter. Certaines familles d'origine africaine tutoient, vouvoyer risque de mettre une distance inutile et inappropriée, d'autres familles arrivées récemment en France ne maîtrisent encore que partiellement la langue et se limitent au tutoiement, le pédagogue jugera de ce qui est le plus judicieux; une fois la relation installée, le plus simple est de demander aux parents qui, souvent, n'attendent pas la question du pédagogue et proposent d'eux-mêmes le tutoiement. La discussion continue autour de cette proximité physique et sociale, à propos des bises, et de ces périodes de transition un peu déconcertantes où l'on ne sait plus trop si l'on doit vouvoyer ou tutoyer, serrer la main ou faire la bise, nommer la personne par son patronyme

ou son prénom. Autant de gestes qui marquent la construction d'une proximité et participe de cet air de famille, autant de gestes qui témoignent de changements dans la relation, d'évolution chez les personnes, par exemple quand les enfants devenus grands veulent faire la bise aux pédagogues pour marquer un changement de statut... Discussion soutenue sur cette question de proximité et de familiarité, sur les relations amicales nouées avec certains parents, etc. Pauline, qui mène la réunion, laisse la discussion s'installer sans chercher à apporter de réponse, signe que les questionnements importent davantage, qu'ils déclenchent la réflexion de toutes et tous, signe également que la pédagogie sociale est assez rétive aux protocoles bien peu à même de s'adapter aux contingences du dehors.

Un autre danger peut cependant, et un peu paradoxalement, guetter cette pratique de la proximité : comme dans une famille qui se connaît ou croit se connaître, le risque est de figer les identités des uns et des autres, d'assigner à chacune et chacun un rôle au périmètre définitivement bien défini, d'anticiper par exemple l'intérêt ou le désintérêt de tel enfant ou adolescent pour tel ou tel type de proposition de sortie ou de rencontre, ou d'anticiper sa capacité ou incapacité à faire ceci ou cela parce qu'on le connaît, parce qu'il a toujours agi ainsi, etc. Risque qui va de pair avec l'avantage évident que les pédagogues

tirent de leur connaissance des enfants et de leur famille, de la familiarité qu'ils entretiennent avec eux, par exemple en se permettant des propositions tout à fait inhabituelles parce que les liens de confiance sont suffisants pour oser : amener des enfants et leur famille sur des lieux aux socialisations différentes, proposer de participer à un débat public pour parler des réfugiés du Moyen-Orient, se lancer avec des enfants dans deux heures de discussion avec un philosophe, etc. Comment exploiter pédagogiquement cette familiarité sans fixer les identités, comment se laisser surprendre encore par ces relations quotidiennes et familiales ? Questions qui nous ramènent encore à ce mouvement de balancier qui va du continu au discontinu, du connu à l'inconnu, questions qui nous ramènent aux intentions de la pédagogie sociale, à ses horizons éducatifs.

PAR L'INTERMÉDIAIRE DU MONDE

La familiarité développée par la pédagogie sociale peut être considérée comme une conséquence de la pratique du dehors (s'ouvrir à l'autre), elle n'est cependant pas exempte d'intentions pédagogiques. Si toute pratique à visée éducative doit nécessairement créer du discontinu, du jeu dans les rouages des évidences et du déjà connu, et la pédagogie sociale sait en provoquer, son originalité est

à rechercher ailleurs, notamment dans sa volonté explicite et pratique d'esquiver la production d'une violence symbolique à l'encontre des enfants et de leur famille. Violence toujours possible, même à corps défendant, car les pédagogues n'échappent pas à leurs propres *habitus* et qu'il en faut peu pour que ceux-ci ne se transforment en norme à suivre, en horizon à atteindre. Souhaitant travailler sur la récupération des restes alimentaires afin d'éviter les gaspillages, les pédagogues de Rennes commencent à discuter de cette idée avec les familles, pour finalement se rendre compte que la précarité matérielle a déjà bien souvent réglé ce problème : il n'y a pas de restes. La bonne volonté pédagogique et l'ignorance des conditions de vie peuvent vite, quand on n'y prend garde, devenir porteur d'une logique de colonisation inspirée des vents dominants du moment, surtout quand ils prennent un air sympathique (développement durable, alimentation saine et équilibrée, lutte contre le gaspillage, etc.). Encore une fois, la fréquentation du dehors et l'écoute attentive qu'elle suppose ont rapidement rectifié l'idée initiale : il ne s'agit plus d'éduquer à l'art de ne pas gaspiller mais de se servir des pratiques et savoirs en usage dans les familles pour construire l'action et permettre l'échange de recettes et d'astuces, l'action donnant lieu à la publication et à la diffusion de *Hum! Extratesrestes!*, un livret sur ces

pratiques populaires. La proximité, en pédagogie sociale, marque la volonté de ne pas construire des pratiques qui viendraient s'imposer du dessus. Cette manière de créer du continu, qui offre tant d'opportunités de rencontre, de découverte et de reconnaissance, n'est pas sans risque cependant. Risque qui n'est peut-être plus alors de heurter des pratiques populaires ou de les nier par des propositions qui correspondent à d'autres manières de voir, sentir et juger le monde social, mais de sombrer entièrement dans le désir de continuité, au risque alors de ne plus proposer ni créer rien de neuf, par peur des seuils ou par mimétisme avec le milieu social des enfants et des adolescents, à l'exemple de la logique des « grands frères » embauchés comme animateurs dans les quartiers populaires. Manière de faire qui excelle certes en proximité mais moins dans la capacité à provoquer du discontinu, à faire émerger du neuf. Le risque alors est d'abandonner toute dimension éducative. La famille, si elle est le lieu de la proximité, peut être aussi celui de la stabilité, de la routine, de la fixation des identités et de la pétrification des rôles donnés à chacune et chacun.

Cette question du continu et du discontinu, du connu et de l'inconnu, le pédagogue brésilien Paulo Freire l'a travaillée à sa manière, et sa préoccupation à ne pas se séparer des classes populaires tout en refusant d'en rester aux connaissances

et savoirs déjà acquis n'est pas étrangère au fait qu'il inspire les acteurs de la pédagogie sociale. Sa pratique d'une pédagogie tout terrain développée à l'air libre et aux côtés des classes populaires, permet de reprendre ce mouvement de balancier qui va du continu au discontinu, sans pouvoir s'arrêter, au risque sinon de ne plus rien produire de neuf (succomber entièrement au confort du connu et du continu) ou de tomber dans la prescription d'un savoir pensé de l'extérieur et devant s'imposer à celles et ceux dont on méconnaît les mœurs et les représentations (le règne du discontinu, de l'étrangeté absolue ou relative mais irradiant les corps et les esprits par la violence de son imposition).

Au début des années 1960, Paulo Freire participe à des campagnes d'alphabétisation des secteurs populaires portées par des organisations militantes. S'il voit tout l'intérêt d'agir dans le milieu de vie des adultes à alphabétiser, Freire perçoit les limites d'un militantisme qui confond émancipation et endoctrinement : le lexique proposé aux apprenants est sans équivoque («peuple», «pain», «santé»...) et sert à composer des phrases qui ne le sont pas moins (« Il n'y aura de paix au Brésil que lorsque l'injustice sera complètement supprimée »)*. Phrases passe-partout

* HEINZ-PETER Gerhardt, « Paulo Freire » dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Unesco, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 445-465.

qui ne font que remplacer l'imposition d'un discours dominant par un prosélytisme militant. Avec les résultats de toute violence symbolique : occultation du milieu de vie et des centres d'intérêt des milieux populaires, passivité des apprenants quant aux contenus des apprentissages, acceptation (feinte ou avérée) des messages venus du haut.

De ces expériences, Freire garde la pratique résolument hors les murs, les équipes qu'il forme se déplacent à la rencontre des bidonvilles, des quartiers ouvriers, des communautés paysannes. Il en retient également l'intérêt de leurs habitants pour les discussions sur leurs conditions de vie et leurs difficultés*. Mais pour sortir de la logique directive, Freire décide de radicaliser les potentialités du dehors, du continu, du connu : les équipes chargées d'alphabétiser devront connaître précisément les modes de vie et de pensée des habitantes et habitants avec qui elles travailleront. Pratique ethnographique qui suppose d'observer (les manières d'être, de se comporter suivant les circonstances, les relations entre les gens), d'écouter (les façons de parler, les sujets de discussions qui captivent, les expressions utilisées), de participer (aux travaux des champs, aux moments de loisirs, aux réunions d'associations). Exigence guère éloignée des pédagogues

* FREIRE Paulo, *La Educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, [1964] 1971, p. 119-138.

des Groupes de pédagogie et d'animation sociale et de leur pratique du carnet de bord, de l'intérêt porté à ce qui se passe alentour. À Brest, Claudie indique aux pédagogues récemment arrivés toute l'importance « d'être attentif à l'ambiance du quartier, à ce qui s'y dit, s'y fait, s'y ressent » et, rappelant les événements récents (voitures brûlées, bagarres entre bandes, coup de feu tiré dans le quartier), elle ajoute : « Les enfants parlent de tous ces événements des semaines passées, en parlent encore, comment tout cela les marque-t-il ? »

Pour sortir d'un savoir imposé de l'extérieur, d'une manière très caractéristique de penser que certaines connaissances ne seraient pas soumises à l'arbitraire culturel et pourraient donc être enseignées à tous sans devoir questionner leur provenance sociale, Freire fait donc le pari de la connaissance fine des *habitus* des apprenants et d'un travail d'interconnaissance et de proximité préalable à l'alphabétisation. C'est à partir de cette connaissance fine qu'est pensé le contenu éducatif. Rien d'extraordinaire ? Si justement, cet ordinaire placé au centre du processus d'éducation est une révolution, l'extraordinaire c'est le surgissement de l'ordinaire. L'éducation classique, que Freire qualifie de bancaire, parce que l'éducateur ne fait que des dépôts à des élèves qui ont tous les attributs du récipient à remplir, n'a nul besoin de connaître ses

élèves ramenés au rang d'objets inertes dans lesquels déverser le savoir. Le seul sujet du processus c'est l'éducateur (qui sait, qui pense, qui éduque, qui choisit), l'éduqué étant placé dans une posture de passivité et qualifié négativement (qui ne sait pas, ne pense pas, qui ne fait que s'adapter). Éducation délétère puisque les connaissances transmises sont vidées de toute vie, détachées du monde de l'élève*.

Paulo Freire bouleverse de fond en comble cette logique qui refuse la vie et ne se développe qu'à sens unique, du haut vers le bas. Le processus qu'il propose fait du savoir une recherche que les femmes et les hommes effectuent ensemble et par l'intermédiaire du monde, c'est-à-dire jamais détachée de leur condition et de leurs espoirs. Cette connaissance nécessaire des conditions de vie des apprenants, cette familiarité à construire avec eux imposent quelques jalons à l'éducateur. D'une part, le dialogue est, dès le premier mouvement, la condition d'une autre éducation, d'où le temps consacré à la prise de contact, à la découverte et à la construction d'une confiance. Ce dialogue, d'autre part, nécessite l'humilité : pour dialoguer il est déjà nécessaire de savoir écouter, regarder, comprendre. Peu avant sa mort, à une équipe d'éducateurs argentins qui s'apprête à faire le tour de leur pays pour

* FREIRE Paulo, *Pédagogies des opprimés* (suivi de *Conscientisation et révolution*), *op. cit.*, p. 50-55.

ouvrir des espaces d'éducation populaire, Freire ne donne qu'un seul conseil : « Écoutez, écoutez et écoutez* », invitation à une modestie qui permet d'assumer la part d'ignorance à partir de laquelle peut se construire une relation qui ne soit pas de bienfaisance. Conseil qui vient rappeler également qu'il est sans cesse nécessaire de tenir compte de la situation, d'agir en contexte, sans que l'équipe d'éducatrices et d'éducateurs présume de ce qu'elle y trouvera. Éduquer par l'intermédiaire du monde.

C'est bien sûr le continu que recherche Freire en insistant sur la fréquentation du dehors, c'est bien pour agir contre la séparation habituelle de l'éducateur et de l'éduqué qu'il propose ce parcours dialogué de reconnaissance. Ce sont donc les mots employés par les populations à alphabétiser, leur réalité sociale et politique reliée à leur propre manière de considérer le monde, qui serviront à construire l'alphabétisation elle-même et les discussions qu'elle autorise. Car Freire ne succombe pas à une familiarité qui empêcherait de provoquer du neuf : parce que le dialogue et la reconnaissance construisent ou reconstruisent de l'estime de soi et de l'estime collective (des milieux populaires), en une trentaine d'heures les personnes analphabètes apprennent non seulement à

* COLLECTIF SITUACIONES, *Universidad trashumante (territorios, redes, lenguajes)*, Tinta Limón, 2004, p. 39.

lire, mais aussi à écrire, ce qui ouvre la possibilité de dire le monde et, éventuellement, de le changer. Le continu n'empêche pas le discontinu, le surgissement du nouveau produit par l'éducation ne passe pas nécessairement par une violence symbolique qui fragilise les personnes au plus profond d'elles-mêmes : comment apprendre si je pense que je ne vauds rien ou pas grand-chose, si je ne me sens tout simplement pas capable d'apprendre ?

Apprendre par l'intermédiaire du monde et les situations qu'il offre, se nourrir de l'ordinaire, construire de la proximité sans s'y limiter... on comprend facilement que Freire inspire la pédagogie sociale*. Et cela se perçoit concrètement : les pédagogues de rue peuvent très difficilement être pris, par exemple, en flagrant délit de jugement ou de dénigrement. Les journées de réflexion ou le partage de leur quotidien ne changent rien à l'affaire, au contraire : il semble que leur pratique soit solidement soutenue par le besoin de comprendre, y compris les logiques et les comportements éloignés des canons dominants, pour pouvoir s'expliquer des manières d'être, de se socialiser, d'éduquer des familles. Mais de jugements, point, comme si ceux-ci actaient un éloignement, une séparation

* *N°Autre École*, « Chantiers de pédagogie sociale », 2012, n° 33, p. 40 et PEREIRA Irène, *Paulo Freire, pédagogue des opprimés.e.s.*, Libertalia, 2017, p. 51 (l'ouvrage rend compte des nombreux courants pédagogiques inspirés de Freire à travers le monde).

incompatible à la pratique de dehors et la fréquentation de l'hétérogénéité sociale. D'ailleurs les pédagogues ne parlent jamais de « leur public » mais systématiquement des enfants, des adolescents et de leur famille, et il est coutumier d'assister à de longues discussions entre pédagogues prenant des nouvelles de tel ou tel enfant, de telle ou telle famille dans des contextes qui ne relèvent pas de leur travail. Autant de signes d'une volonté d'agir *in medias res*, dans le monde, et non pas depuis une position du dessus ou d'un extérieur qui permettrait d'agir plus adéquatement (fiction des pratiques se développant entre les murs).

Éduquer par l'intermédiaire du monde c'est assumer la position d'une éducation à hauteur d'homme, et les pédagogues partent à la rencontre des gens et des lieux avec le même enthousiasme (et parfois davantage) que les enfants et les adolescents, se laissent toucher par ces pérégrinations, constatent leur ignorance comme leur désir de savoir (« Ça change nos vies ! » disent les pédagogues). Non-séparation qui explique que Maurice, bénévole au GPAS de Brest, accueille souvent des enfants pour jardiner sur son terrain et les laisse profiter des quelques animaux des voisins, ou que les compagnes ou compagnons des pédagogues puissent être sollicités pour faire découvrir leur métier ou leur passion. Continuité qui empêche la

peur, la mésestime de soi, qui favorise les désirs de découverte, continuité qui n'empêche pas le surgissement du nouveau mais qui le favorise : la confiance autorise.

L'ordinaire et la familiarité n'empêchent pas l'éducation, ils la favorisent en esquisant de possibles manières de se lier. Pourquoi, alors, si peu de reconnaissance pour les pédagogues tout-terrain et leurs pratiques? Est-ce que nouer des relations de confiance, parfois d'amitié avec les enfants, les adolescents et leur famille, c'est faire le choix par défaut d'être du côté des familles plutôt que de celui des institutions qui légitiment, financent et reconnaissent? Est-ce si facile de n'être reconnu que par celles et ceux avec qui on travaille chaque jour? Les pédagogues ne rêvent-ils pas, plus ou moins secrètement, d'une reconnaissance qui viendrait parfois « du haut »? La fréquentation des marges, des périphéries, malgré les échanges, le respect, la réciprocité, est-elle suffisante pour exister dans une société qui préfère les lumières aux espaces mal éclairés, le spectacle à la vie prosaïque, le visible au trop discret? La pédagogie sociale peut-elle assumer sa singularité en ignorant ce qui, massivement et pédagogiquement, l'entoure? Le goût de l'hétérogénéité est-il suffisant pour ne pas succomber aux évidences, et aux normes qu'elles imposent, discrètement mais sûrement?

II
LES PARTICULES FINES

TOUT CORPS ANIMÉ DE L'EXTÉRIEUR
EST UN CORPS MORT

L'ensemble des pratiques quotidiennes décrites précédemment constitue la singularité de la pédagogie sociale et sa capacité à ouvrir des champs du possible : être capable de créer un lien solide avec des familles, construire de la continuité dans un espace social morcelé tout en ne s'arrêtant pas aux frontières du connu, du déjà-vu et du déjà-entendu. Gageure qui n'a rien de simple, parce que le contexte n'est pas toujours propice à l'interaction dans l'espace public, parce que le volontarisme des pédagogues de rue est sans cesse mis à rude épreuve... Et parce que la pédagogie sociale est une pratique, à plusieurs points de vue, périphérique : elle agit en périphérie (quartiers populaires, résidences d'ortoirs du rural) et l'assume (hors de la centralité des horaires balisés, des lieux spécifiques pour enfants et adolescents, hors des pratiques sociales habituellement côtoyées), bien qu'elle ne fasse preuve d'aucune exclusive, fréquentant aussi les lieux de la centralité, du légitime, du reconnu. Elle sera ainsi qualifiée d'atypique, de marginale, de peu d'intérêt du fait de sa non-centralité, de sans effet du fait de sa discrétion, etc. Cette manière d'être considéré n'est pas sans conséquence pour les pédagogues, car de

la périphérie assumée à la qualification de cette pratique comme déviante, la frontière est fragile et ne les laisse pas insensibles : qui sommes-nous? Que faisons-nous? Quelles sont nos pratiques comparées aux usages éducatifs en vigueur?

C'est que la pédagogie sociale ne laisse pas indifférent : ne cherche-t-elle pas à remplacer les parents (qui pourraient, pourquoi pas, accompagner eux-mêmes leurs enfants aux tournois de tennis ou aux fêtes maritimes)? N'est-ce pas tomber dans l'assistanat que de demander si peu de participation financière aux familles? Est-ce bien éducatif d'amener des enfants dans un squat artistique, de retaper avec des adolescents des vieux meubles dans une communauté Emmaüs, de promener les chiens de la SPA, de rencontrer un groupe d'alcooliques anonymes dans le cadre du collectage d'affiches sur les questions de prévention (une enfant dira que « c'était super » et que sa mère pourrait y aller si elle le souhaitait)? Pourquoi partir avec si peu d'enfants ou d'adolescents, ne serait-il pas plus efficient d'augmenter les contingents? Comment parler de « pédagogues » alors que ceux-ci ne fabriquent aucune activité éducative et se contentent d'être accueillis par d'autres?

Ces questions que les pédagogues entendront, souvent de manière indirecte, par échos lointains mais répétés, ne sont pas à négliger, elles sont, discrètement mais sûrement, l'écho de pratiques et

de représentations dominantes qui ne peuvent laisser les pédagogues impassibles. Agir en périphérie est une chose (qui n'a rien de simple), se sentir examiné par les acteurs de pratiques plus établies et légitimes ou tout simplement se sentir différent en est une autre. Les pédagogues de la pédagogie sociale sont nécessairement affectés par ces particules fines du fait majoritaire* qui se dispersent dans toutes les sphères de la société et qu'on retrouve aussi bien dans les représentations que dans les pratiques. Comme toute pratique à la marge, la pédagogie sociale ne peut s'abstraire du contexte qui l'entoure et des représentations dominantes du monde social qui dessinent, si ce n'est les bonnes manières de faire, au moins les frontières du raisonnable. Et la pédagogie sociale, à la différence d'autres pratiques minoritaires, cumule un handicap supplémentaire : elle ne peut s'abriter derrière aucun mur pour tenter de se protéger du dehors qui normalise, au contraire sa spécificité réside dans le fait de se laisser affecter par ce qui se passe au dehors, par ce qui traverse un territoire, ses habitants. Comment, dans ces conditions, continuer à agir sans se faire rattraper par le conformisme de pratiques qui vont de soi ou qui,

* Gilles Deleuze et Félix Guattari mettent en tension le *fait majoritaire* et le *devenir* qui doit pouvoir lui échapper. Un devenir, donc, nécessairement minoritaire, qui dévie des tendances dominantes (*Mille plateaux. Capitalisme et Schizophrénie* 2, Éditions de Minuit, 1980, p. 134-135).

dit-on, ont fait leur preuve? Et en même temps, à quoi servirait-il d'ériger des hauts murs pour se protéger des particules fines de la normalité et des évidences pédagogiques, celles-ci, par définition, ne traversent-elles pas tous les corps et tous les esprits?

La pédagogie sociale n'est pas soumise à n'importe quel type de particules fines, ce sont celles émanant de pratiques voisines qui l'affectent le plus, celles de l'intervention sociale en général et de l'animation socioculturelle en particulier. D'une part parce que les pédagogues sont principalement issus de formations de ces champs d'intervention professionnels qui ont façonné des manières de concevoir l'intervention sociale et ses pratiques. D'autre part parce que la structuration de ce champ d'activité amène les pédagogues des rues à côtoyer ces professionnels : projets en commun, réunions partenariales, obligations institutionnelles imposant de rentrer dans certaines cases et conditionnant des financements, mais aussi tout simplement relations sociales et amicales facilitées par des cursus et des centres d'intérêt partagés.

FAIT MAJORITAIRE ET DEVENIRS MINORITAIRES

La question des particules fines émises par le fait majoritaire est largement sous-estimée pour

comprendre la manière dont s'agencent les expériences sociales qui cherchent à vriller les évidences, à transformer les représentations et les pratiques. S'interroger sur les tendances majoritaires et leurs pratiques, sur leurs logiques propres davantage que sur leur bien ou mal-fondé, sur leurs tendances davantage que sur leurs résultats bon ou mauvais, offre bien des intérêts, notamment pour comprendre que le développement et la consolidation de pédagogies alternatives sont généralement moins empêchés par leurs résultats que par ce qu'elles travaillent et remuent dans la société.

Au début du XIX^e siècle, Joseph Jacotot, protagoniste engagé de la Révolution française ayant dû s'exiler aux Pays-Bas après le retour des Bourbons au pouvoir, expérimente ce qu'il appellera plus tard l'enseignement universel, étrange méthode fondée sur le pari que chacune et chacun peut enseigner ce qu'il ignore. Les observateurs d'Europe et d'outre-mer viennent constater les résultats de cette singulière aventure qui permet à un Français ignorant le hollandais d'enseigner l'art de la plaidoirie à de futurs avocats des Pays-Bas, à une grand-mère analphabète d'enseigner la lecture et l'écriture à ses petits-enfants, etc. La méthode est expérimentée à de multiples reprises (Joseph Jacotot, bien malgré lui, ouvre même une école militaire fonctionnant sur ce principe du maître ignorant), avec succès,

enthousiasme même. La méthode n'est pas critiquée sur son efficacité (elle atteint son objectif : instruire avec succès sans maître savant), mais sur ce qu'elle sous-tend : elle fonctionne sur un pari à maintenir, en toutes circonstances, l'égalité des intelligences. Et ce pari fait surgir des questions qu'il ne fait pas bon se poser : la logique de l'explication propre aux institutions éducatives est-elle réellement utile à l'apprentissage ou ne sert-elle qu'à entériner des positions sociales qui distinguent sans cesse celles et ceux qui savent et celles et ceux qui ne savent pas ? Si l'on peut, pour apprendre, se passer d'institutions qui légitiment les hiérarchies, comment les maris se feront obéir de leur femme, et les administrateurs de leurs administrés* ?

À peu près à la même époque où J. Jacotot expérimente sa méthode d'enseignement universel, des industriels et des hauts fonctionnaires français défendent le développement de l'école mutuelle : le maître n'est pas chargé d'enseigner mais de coordonner le fonctionnement d'une classe où les élèves, selon leur niveau, enseignent eux-mêmes à un groupe de dix enfants. Les partisans de cette méthode y voient surtout un intérêt économique : il suffit d'un seul maître quel que soit le nombre d'enfants à instruire, et la méthode est efficace, un

* RANCIÈRE Jacques, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18, 1987.

enfant y apprend à lire et à écrire en deux années. L'enseignement, d'ailleurs, ne doit pas aller au-delà de ce que les élites estiment qu'un ouvrier doit savoir pour effectuer avec précision son métier. Bien qu'économique et efficace, l'école mutuelle peine pourtant à dissimuler des inconvénients rédhibitoires : ne favorise-t-elle pas le désir d'apprendre dans une spirale dangereuse, bien au-delà du rôle assigné à de futurs ouvriers? Pourquoi l'apprentissage mutuel se limiterait-il à l'enseignement scolaire, ne peut-il pas se généraliser aux adultes, de manière coopérative? N'est-il pas dangereux que des femmes et des hommes prennent conscience qu'ils peuvent enseigner à d'autres*?

Au Brésil, en 1964, un coup d'État renverse le gouvernement progressiste qui a chargé Paulo Freire d'un plan national d'alphabétisation, celui-ci est emprisonné pour subversion. Est-ce pour avoir laissé la population dans l'ignorance de la lecture et de l'écriture, ou est-ce parce que la méthode qu'il propose, s'appuyant sur les réalités vécues des personnes à alphabétiser fonctionne bien (une trentaine d'heures suffit pour apprendre à lire, et à écrire des textes simples) et qu'elle permet dans le même temps d'interroger les évidences du monde social, de sortir des fatalismes (nous

* QUERRIEN Anne, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace?*, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2005.

sommes pauvres parce que nous le méritons)? Cette manière d'instruire ne vient-elle pas mettre en péril un système politique fondé sur un suffrage censitaire qui interdit aux personnes ne sachant ni lire ni écrire de voter? Alphabétiser, dans un pays qui compte alors 40 millions d'analphabètes pour une population totale de 73 millions, n'est-ce pas prendre le risque de voir surgir des voix jusqu'ici inaudibles parce que contraintes au silence*?

Dans la banlieue parisienne des années 1960, entre bidonvilles et construction des grands ensembles, la pédagogie institutionnelle permet à des enfants condamnés par l'institution scolaire de se reconstruire, d'exister, de reprendre goût à la vie et à l'apprentissage. Tout le monde en convient, l'institution également, qui renvoie vers ces classes pas comme les autres les élèves dont elle ne sait plus quoi faire. Pourquoi, alors, laisser ce qui fonctionne aux marges de l'institution? Est-ce parce que le groupe fonctionne autour d'un conseil instituant qui regroupe enfants et instituteur pour délibérer sur les questions importantes qui traversent la classe que celle-ci est nommée « la classe du fou** »? Est-ce

* HEINZ-PETER Gerhardt, « Paulo Freire » dans *Perspectives*, art. cit., p. 445-465 ; NÓVOA António, « Paulo Freire (1921-1997) » dans HOUSSAYE Jean, *Pédagogues contemporains, idées principales et textes choisis*, Fabert, [1996] 2013, p. 59-100.

** OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, tome I, 1971, p. 81.

que cette pédagogie qui refuse la relation binaire qui lie classiquement les élèves au maître et choisit, au contraire, de multiplier les médiations (groupes de travail, équipes, rôles et responsabilités partagés), met en danger la figure maîtresse de l'autorité et du savoir? Est-ce parce que cette coopération, qui empêche un enfant de se retrouver seul face à ses problèmes (même lorsqu'il s'est disputé avec son maître ou son équipe de travail), rappelle trop l'autogestion et construit un rapport déviant à la règle et à la hiérarchie, qu'elle doit demeurer reléguée*?

Autant d'expériences éducatives dont le développement a été empêché non pas parce qu'elles ne fonctionnaient pas, mais au contraire « pour cause de réussite** ». Fernand Oury et Aïda Vasquez résumant parfaitement cet état de fait par la proposition suivante : « Ce qui est techniquement possible est politiquement impensable***. » Ces expériences pédagogiques périphériques et les oppositions auxquelles elles sont confrontées n'indiquent en rien qu'il faille tomber dans un délire de persécution, elles viennent simplement dire qu'il vaut mieux prendre la mesure de ce qu'elles font aux cadres

* JEANNE YVES, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, n° 28, 2008, p. 113-117.

** STENGERS Isabelle, « Préface. Une école mutuelle : ça existe ? » dans QUERRIEN A., *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace?*, *op. cit.*, p. 8.

*** OURY F. et VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p. 24.

dominants, et réciproquement (l'émoi de la nouveauté passé, le fait majoritaire sait digérer à son compte des expériences dont il conserve quelques outils expurgés du sens qui les avait vues naître, le temps de la reconnaissance officielle est alors possible). Saisir ces formes d'actions périphériques implique de prendre en compte cette tension entre fait majoritaire et devenirs minoritaires qui vient montrer que l'éducation n'a rien de neutre, qu'elle travaille des dimensions sociales et politiques. Repérer les critiques qui sont adressées à ces pratiques périphériques permet de comprendre ce sur quoi une époque s'arc-boute, d'en saisir les lignes de force. Repérer comment les praticiennes et les praticiens agissant en périphérie sont touchés par ces particules fines, imperceptibles dans le cours des événements, de l'action et des conversations, permet de comprendre les points d'accroche solides qui leur font assumer leur pratique et ceux qui, éventuellement, en fragilisent la posture et le sens.

Les questions qui nous intéressent ici sont alors les suivantes : quelles sont les lignes de force de l'intervention sociale qui sont susceptibles d'affecter la pédagogie sociale, capables d'en affaiblir la portée, d'en neutraliser la singularité? Comment les pédagogues des rues se laissent-ils toucher par ces particules fines? S'en protègent-ils (assumer un devenir en périphérie), y succombent-ils

(recherche d'un confort légitime sur les terres plus connues, plus centrales et plus gratifiantes des pratiques majoritaires)?

INSTALLER DES SITUATIONS
(ET NE PAS S'Y ENFERMER)

À proximité du travail éducatif de rue et de certaines formes d'animation socioculturelle, la pédagogie sociale n'est pourtant semblable ni à l'un ni à l'autre, mais en reçoit les particules fines de part et d'autre. Ces particules émanent de pratiques majoritaires, aux protocoles éprouvés, et ce qui nous intéresse ici est de savoir comment elles viennent perturber le cours des pratiques des pédagogues de rue. Ces particules prennent des formes variées, nous nous attacherons pour le moment à celles qui proviennent du secteur du loisir animé, et particulièrement à cette idée simple, solide, évidente qu'un animateur ou une animatrice se doit d'animer. Rien que du bien ordinaire – c'est l'une des caractéristiques des particules fines. Cette idée n'est pourtant pas sans conséquence : elle sous-entend que sans cette action d'animer, il ne se passera rien (ou moins), que le métier existe pour, justement, mettre en mouvement et que finalement les personnes à qui s'adressent ces professionnels de l'animation ne se meuvent

pas (ou pas suffisamment, ou pas comme il faut). Indirectement, cette courte proposition distingue un public et le caractérise de manière déficitaire : il lui manque quelque chose ou bien il n'est pas tout à fait comme on voudrait qu'il soit.

Théoriquement et pratiquement, la pédagogie sociale est réticente à cette proposition : les pédagogues n'utilisent jamais le terme « public », et ceci n'a rien d'anecdotique puisque cette caractérisation crée d'emblée une distinction contraire aux liens de réciprocité recherchés et tissés. Et cet air de famille empêche ou limite très fortement les jugements sur les enfants, les adolescents et leur famille qui ne sont jamais qualifiés par des manques ou des pratiques déviantes (constat sans ambiguïté, aussi bien dans les pratiques quotidiennes que dans les discussions problématisées qui donnent naissance à ce livre). En cela, la pédagogie sociale s'assume explicitement comme une pratique ne relevant pas de l'appareillage orthopédique, elle ne cherche pas à redresser, elle ne fait ni rappel à la loi ni prescription de bons comportements*. Et pourtant, malgré ces pratiques assumées dans les discussions et consolidées dans les pratiques, les pédagogues ne sont pas sourds à cette idée d'animer.

* CUEFF D. et le GPAS, *L'Enfant dans la rue*, *op. cit.*, p. 34-41 ; OTT L., *La Pédagogie sociale, une pédagogie pour tous les éducateurs*, *Chronique sociale*, 2011, p. 88-91.

« Tout corps qui reçoit son mouvement de l'extérieur est inanimé*. » La mise en garde de Socrate donne à réfléchir et lorsqu'en séminaire de réflexion elle est proposée aux pédagogues de rues, elle ne laisse pas insensible, l'image de la marionnette à fils ne peut manquer de surgir à l'esprit et manifestement elle ne correspond pas à la représentation que les pédagogues se font de leur métier (non-jugement, refus de qualifier les enfants, les adolescents et leur famille par des traits qui relèveraient du manque ou de l'anomalie). Que dire, alors, de l'assertion de Socrate : qu'il ne faut rien faire, au risque sinon de devenir marionnettiste ?

Pourtant, le volontarisme des pédagogues n'est pas étranger à la création d'interactions, à la provocation de rencontres et de discussions. « Aller vers l'autre, dit Marie, est le contraire de l'attentisme », il s'agit d'« être à l'affût » et de saisir toutes les occasions qui peuvent provoquer un point de connexion, une découverte quelconque. Revenant d'une activité de découverte, Ryan, Assadillahi et Lauriane se plaignent de ne plus avoir à boire, Gwen leur propose de s'arrêter demander de l'eau sur le terrain d'accueil des gens du voyage. Au moment de l'atteindre, deux voitures arrivent à vive allure et dérapent devant nous, les jeunes qui

* PLATON, *Phèdre*, traduction de Luc Brisson, Garnier Flammarion, 2012, p. 108.

ne nous ont pas aperçus en sortent hilares, manifestement contents de leur jeu de course-poursuite. Gwen s'adresse à eux comme si de rien n'était, les jeunes adultes vont remplir les bouteilles d'eau dans les caravanes, pendant que les trois enfants observent autour d'eux. Si l'ignorance est mère de préjugés, les pédagogues décident de ne pas y succomber : essayer plutôt que demeurer en retrait, connaître plutôt que juger. L'exemple vient juste dire que sans cet art de la provocation pratiqué par les pédagogues, les multiples rencontres n'auraient pas lieu, les découvertes insolites non plus.

Les pédagogues installent ces situations qui rendent possibles les interactions sociales, ces situations servent de déclencheurs sans présumer de ce qu'il adviendra réellement (ou de ce qu'il n'advient pas). Durant des fêtes maritimes, les enfants du GPAS de Brest tiennent un stand sur lequel ils diffusent le livret *Prends soin de ta mer!*, qui rend compte de rencontres, visites, découvertes autour du thème de la biodiversité marine, certains visiteurs pressés font savoir aux enfants, sans précaution aucune, qu'ils ne souhaitent absolument pas être dérangés. Installer des situations c'est ouvrir des espaces du possible, qui ne contraignent personne et, par conséquent, qui n'offrent aucune garantie qu'il va se passer quelque chose. Aucun corps, dans ces situations, ne recevra son mouvement de

l'extérieur ni aucune impulsion initiale, il s'agit simplement d'offrir un espace-temps, une interpellation à saisir, ou pas. Possibilités qui n'existeraient pas sans l'installation de ces situations et qui, en même temps, ne présument pas de ce qui peut s'y passer (rien peut-être). Installer des situations c'est rendre possible le possible, sans plan préconçu et en assumant l'incertitude*.

Les exemples déjà rencontrés en chemin (éviter d'utiliser Internet dans les petits locaux des GPAS, le GPS en déplacement avec des enfants ou des adolescents, préférer la rencontre directe plutôt que le téléphone pour contacter les familles, etc. – et cela sans aucun rejet des nouvelles technologies, comme nous le verrons plus tard) témoignent bien de cette volonté de multiplier les situations dont il peut ressortir quelque chose. Par ces manières de privilégier systématiquement la rencontre, les pédagogues, et avec eux les enfants, s'obligent (à sortir, à marcher, à regarder, à écouter, à saluer, à demander un renseignement, à être curieux). Ces contraintes libèrent (de l'enfermement, de la solitude, de l'indifférence, des routines). Installer des

* Ana María Fernández a développé, à partir notamment des apports de Gilles Deleuze, tout un travail sur ces manières d'installer des situations, par exemple dans *Las Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Biblos, 2008, p. 210-211, et dans *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Tinta Limón, 2006, p. 61 et 262-263.

situations demande donc énergie et volontarisme sans possibilité d'animer des corps réticents ou sans vie (enfants, adolescents et familles décident de participer ou non), le dispositif est ouvert et incertain. C'est une pratique consolidée et quotidienne des pédagogues de rue.

Mais, de cette posture qui consiste à ouvrir un espace-temps des possibles à celle qui consiste à animer (étymologiquement donner vie), la frontière n'a rien d'infranchissable, en témoigne une discussion qui se déroule lors d'une réunion hebdomadaire du GPAS Val d'Ille. Marielle, stagiaire en formation d'éducatrice spécialisée, souhaite aborder le fait que lors des activités de découverte, les adolescentes et adolescents n'ont pas beaucoup de questions à poser, c'est ce qui lui est arrivé la semaine dernière chez un menuisier. Est-ce normal? Pas normal? Marielle fait part de son besoin de traiter la question qui s'inscrit dans le cours d'une discussion sur la folle dépense d'énergie de la part des pédagogues pour mobiliser, susciter les désirs d'adolescentes et d'adolescents insaisissables. Parfois cette énergie dépensée porte ses fruits (enthousiasme), parfois non (désintérêt), et ces réactions dessinent le moral de l'équipe de pédagogues, en montagnes russes. Adeline et Marie confirment que les jeunes sont souvent en retrait à l'arrivée dans un lieu, et que par convenance la pédagogue se sent obligée

d'introduire la discussion, de poser la première question, et souvent la deuxième, parfois toutes (chez le menuisier le groupe est davantage attiré par le chaton qui se promène dans l'atelier)... Adeline dit que le contraste est saisissant entre les pédagogues qui sont enthousiastes, curieuses et ont envie d'essayer les outils ou pratiques des personnes visitées, et les adolescentes et adolescents, certes là mais en retrait. La discussion pose un constat, sans esquisser de pistes à explorer.

Glisser imperceptiblement d'une logique d'enquête à la Freinet (partir des centres d'intérêt implicites ou explicites des enfants pour ouvrir des possibles, pour susciter une curiosité qui saura faire explorer des chemins méconnus) à celle de la visite guidée (dont on sait à l'avance comment elle commence et comment elle finit) est toujours possible. Si la spécificité de l'adolescence n'est pas à ignorer dans cette nécessité ressentie d'animer, la manière dont les pédagogues se considèrent et perçoivent leur métier n'est pas sans importance. Ainsi, lors des discussions collectives regroupant des pédagogues de tous les Groupes de pédagogie et d'animation sociale de Bretagne, plusieurs indiquent qu'elles ou ils ne se nomment pas «pédagogues» ou «pédagogues des rues», préférant pour les uns le terme d'éducateur, pour d'autres celui d'animateur, ou une combinaison des deux... signe

sans équivoque d'une proximité à ces métiers et d'une plus grande facilité à s'y reconnaître, à s'en revendiquer, à s'y construire une identité professionnelle. Or se nommer n'a rien de neutre ou d'anodin. La capacité concédée à l'artiste de nommer le monde, et par là même d'en créer de nouveaux, par la transformation des manières de le percevoir, par le choix d'éclairer ou de laisser dans l'ombre*, peut être généralisée à l'acte commun à toutes et tous de nommer les choses, à cette capacité du langage de transformer ou d'entretenir les regards, de faire naître de nouvelles pratiques issues de cette nouvelle perception ou de consolider celles existantes. Se nommer animatrice ou animateur traduit la manière de se percevoir, cela oriente également les manières d'agir, esquisse des manières de faire considérées comme naturelles ou évidentes : l'animateur anime, comme le maître connaît et enseigne, c'est le cours des choses. Il y a bien de multiples contre-tendances, mais l'horizon de la norme est assez bien perceptible. On préfère alors la visite guidée qu'il faut artificiellement faire vivre plutôt qu'endurer un temps de latence dont on ne sait pas très bien ce qu'il pourrait faire advenir. Ces pratiques de l'entre-deux (pédagogie sociale? loisir animé? un zeste des deux qui se passe d'exclusive?)

* BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Éditions de Minuit, 1987, p. 177.

soulèvent deux types de questionnement : d'abord, où s'arrête le fait d'installer une situation propice à faire surgir quelque chose et où commence le fait d'organiser, de prévoir, de faire à la place de...? Et d'autre part : quelles sont les spécificités de la pédagogie sociale? La question n'est pas de savoir si les secteurs avoisinants produisent mieux, elle est de savoir ce que permettent le hors-les-murs, la familiarité et l'hétérogénéité du monde social.

Assumer les contingences du dehors semble par exemple incompatible avec cette logique du loisir animé qui consiste à programmer. Cette tendance peut avoir ses raisons, simplement cela ne peut faire bon ménage avec le fait d'assumer le dehors, quel qu'il soit : elle sous-entend en effet que les besoins sont déjà repérés et que les objectifs à atteindre sont déjà identifiés. Derrière la notion de programme il y a cette idée de quelque chose de généralisable, d'uniforme. Le programme scolaire peut aider à comprendre la logique du programme de loisirs : décidé par des experts, s'adressant à toutes et tous de manière uniforme, proposant des pratiques similaires dans les contextes pourtant les plus variés. Le programme semble répondre par avance à des manques ou des faiblesses avérés et peu contestables*.

* Sur cette idée de programme dans l'animation socioculturelle et son possible dépassement : GILLET Jean-Claude, *Animation et animateurs, le sens de l'action*, L'Harmattan, 1995, p. 89-157.

La pédagogie sociale peut difficilement se satisfaire de cette idée d'un catalogue préconstruit et généralisable : la logique programmatique s'inscrit dans des temporalités prédéfinies et uniformes, quand l'adaptation aux contingences suppose un usage souple du temps; la logique du programme donne une place considérable à celui qui le construit, qui existe professionnellement par la dilatation du rôle qu'il se donne, inversement proportionnelle à la place laissée au public, contrairement au pédagogue de rue qui sort de cette centralité et laisse, par l'espace ainsi libéré, une place conséquente aux familles et aux hôtes qui accueillent; la logique du programme n'a pas besoin de prendre la mesure du contexte, quand la pédagogie sociale agit à partir de lui (en témoigne la nature des rencontres, découvertes, thématiques abordées selon qu'on se trouve dans un GPAS des villes ou dans un GPAS des champs, qu'on se situe dans les terres ou sur la côte Atlantique, selon les trajectoires de ces collectifs et les liens noués avec l'extérieur au cours de leur histoire).

Si les pédagogues de la pédagogie sociale peuvent se laisser aller à des horaires et des jours fixes, à des activités programmées (durant les vacances scolaires notamment, périodes propices aux particules fines émises par le secteur du loisir animé), à ce besoin d'organiser et de prévoir, à une aspiration à partir avec un nombre d'enfants ou d'adolescents

plus proches des canons connus de l'animation socioculturelle (demande des financeurs, voitures qui peuvent accueillir six jeunes, alors...), tout cela tient sans doute à cette figure encore non stabilisée et largement méconnue d'un pédagogue qui ne serait ni maître d'école, ni animateur, ni éducateur. Comment passer du fait de se définir par ce que je ne suis pas, à une image qui puisse conforter des identités marginales et renforcer l'idée qu'installer des situations permet, parce que le pédagogue occupe une place qui n'est pas centrale, de laisser autant d'espace vacant aux enfants et aux adolescents, aux familles et aux hôtes?

LE PASSEUR ÉMANCIPÉ

Que reste-t-il en effet si les figures du maître (qui sait et qui parle), de l'animateur (qui sait donner vie et insuffler de l'énergie), de l'éducateur (qui sait repérer les manques et les failles, et les combler) disparaissent? Il est toujours plus facile de se raccrocher à des images identificatoires claires et univoques plutôt que de se repérer à tâtons dans des manières de faire qu'il faut sans cesse réexpliquer (à soi-même comme aux autres). Positionnement qui n'a rien de simple puisque la pédagogie sociale est une activité à plusieurs points de vue périphérique, qu'il est compliqué de définir, davantage d'expliquer

à ses proches : une pédagogue raconte que les documents écrits produits lors de cette réflexion-action lui ont bien servi pour engager la discussion avec ses proches, pour mieux expliquer son travail.

La pratique du programme, qui a l'avantage de définir clairement les rôles de chacun (organisateur et organisé), a, en pédagogie sociale, l'inconvénient de séparer de la vie (pratique du dehors assumant l'hétérogénéité de monde social) : en voulant anticiper le chemin et la destination, la logique du programme se rend indisponible à ce qui peut advenir*. Tensions qui surgissent très concrètement dans les pratiques des pédagogues : lorsque sont prévus des séjours pour lesquels il faut trouver des candidates et des candidats, lorsqu'une manifestation sportive ou culturelle devient incontournable, lorsqu'un programme hebdomadaire est annoncé sur le site Internet, lorsque des rendez-vous saisonniers sont devenus des passages obligés, alors les pédagogues cessent d'être disponibles à ce qui peut advenir, cessent d'être à l'écoute des signaux de faible intensité qui surgissent du quotidien. Alors les pédagogues cessent d'être ce qu'ils sont et abandonnent ce par quoi elles et ils se définissent (disponibilité, capacité à s'adapter aux contingences, disposition à tenir compte des ressources

*ARDOINO Jacques, *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, PUF, [1984-1995] 2000, p. 144 et 151.

variées et en mouvement d'un territoire). Le passionné de tir à l'arc, l'apprenti de 16 ans partant plusieurs jours dans la cabine d'un 38-tonnes, la vie du quartier, les demandes faiblement esquissées... tout ce matériau de première main qui nourrit la pédagogie sociale disparaît sous la contrainte d'un emploi du temps et d'objectifs déjà prévus.

Disparaît par la même occasion la joie du dehors, le temps de la vie, celle-ci ne faisant pas bon ménage avec le fait de tout prévoir. Claudie raconte, pour illustrer la souplesse de la pédagogie sociale quand elle ne cherche pas à imiter d'autres pratiques, les sorties couchers de soleil. Une activité peu programmable, à Brest en tout cas, où le temps capricieux suppose plusieurs essais avant de bénéficier jusqu'au bout du moment où le soleil disparaît. Une activité qui porte mal son nom puisqu'il s'agit de s'asseoir dans le sable et d'attendre. Une activité à ne rien faire qui paraît presque subversive à l'heure de l'injonction à l'efficacité. Claudie se souvient pourtant être allée rechercher un groupe d'enfants bien vivants et leur pédagogue, d'être descendue de la voiture et avoir pensé s'être trompée de plage tant le silence était complet. Le groupe était perdu dans les étoiles.

Le coucher de soleil questionne. À plusieurs titres : peut-on habiter à Brest sans avoir jamais eu l'occasion de voir le soleil se coucher sur la mer?

Les enfants peuvent-ils être saisis par ce moment-là? Les pratiques qui accoutument au spectaculaire sont-elles si facilement contournables? La pédagogie sociale, en tout cas, privilégie généralement ces moments de vie plutôt que le loisir spectaculaire, l'ordinaire plutôt que l'extraordinaire, le facilement reproductible plutôt que la parenthèse sans lendemain dans l'existence routinière. Dans la critique qu'il fait d'elle, Guy Debord définit la société du spectacle comme ce qui s'éloigne de tout ce qui est directement vécu, comme une transformation de toute expérience en représentation, et cette transformation de toute chose en spectacle éloigne les personnes les unes des autres, rend la rencontre difficile*. Le programme a à voir avec cette artificialité, ce côté hors sol et hors contexte qui ne favorise pas les prétextes à se rencontrer, à se lier : l'enfant ou l'adolescent est transporté d'espace-temps organisé en espace-temps organisé, spectateur d'un monde animé par d'autres que lui. Manière de préparer une vie d'adulte? (Éduquer, former, conformer?) Si les mises en garde sur ces manières de caricaturer le spectateur en consommateur halluciné sont les bienvenues**, l'art du trajet (manière d'assumer le dehors et l'hétérogénéité qu'il offre) vient rappeler

* DEBORD Guy, *La Société du spectacle*, Folio Gallimard, [1967] 1992, p. 15 et 205-206.

** RANCIÈRE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008, p. 52-54 et 98.

qu'il n'est besoin ni de spectacle ni de maître explicateur pour saisir l'ordre et le désordre du monde : Lauriane, 9 ans, sur le trajet qui mène au parc de Maurepas, dit, en passant devant des immeubles neufs aux grandes terrasses fleuries, qu'elle aimerait bien habiter là, signe sans équivoque qu'ils ne ressemblent pas au sien, pourtant distant de quelques centaines de mètres seulement.

La pratique du programme (comme le spectacle qui cherche à dévoiler, à expliquer), par sa tendance à vouloir prévoir (horaire, parcours, objectifs) et mettre en scène (communication, animation, milieu artificiel) dessine une pratique pédagogique de la maîtrise et de l'explication, du milieu organisé à desseins éducatifs où le travail d'intelligence laissé aux enfants est au moins prémâché, parfois annihilé. Le pédagogue des rues, lorsqu'il joue le rôle de passeur accompagnant les enfants et les adolescents à la rencontre de personnes aux pratiques variées, à travers des espaces sociaux divers et non purifiés, n'a pas la maîtrise de ce milieu réel, ne peut pas prévoir les prises de conscience et les apprentissages (cela viendra, ou ne viendra pas; cela ira dans un sens ou bien dans un autre...). S'il peut définir des objectifs, c'est sans garantie de pouvoir les poursuivre et en demeurant dépendant de la situation qui pourra les déplacer. Contingences obligées, fatigantes, incertaines.

Tout cela semble aller de soi, les pédagogues en conviennent, et leurs pratiques en témoignent. Demeurer ce passeur, c'est accepter cette non-maîtrise, ces incertitudes répétées, c'est accepter de ne pas s'identifier à l'image qu'on se fait généralement du maître, de l'animateur ou de l'éducateur (chacun, dans ses pratiques tendanciennes, représente l'axe autour duquel tous gravitent), c'est tenter de s'émanciper des particules fines qui fabriquent ces images maîtresses et archétypales (au sens psychanalytique de marquer fortement et inconsciemment les esprits, de pouvoir faire naître des mythes et des récits fondateurs).

Le passeur émancipé, dans ce sens, se laisse le loisir de ne pas programmer ou de n'en faire qu'une solution de secours au cas, rare, où rien ne se passe. Le passeur émancipé assume, et valorise, le fait que ces situations qu'il installe ne sont en rien en deçà des pratiques pédagogiques traditionnelles, elles offrent simplement et valablement autre chose. Elles permettent notamment, et l'avancée n'a rien de négligeable, de ne pas mouvoir des personnes de l'extérieur, de ne pas les considérer comme insuffisamment mobiles ou bien douées de mouvements insuffisamment orthodoxes. D'ailleurs, se rendre disponible, en ne succombant pas à l'entièrement prévu et organisé, permet d'être à l'écoute d'enfants qui, après la visite d'une exposition sur l'Islande à

la Maison de la fontaine ou une séance d’affichage pour le festival Marmaille, exprimeront sans détour le désir de jouer, sous la forme d’un « bon, on va jouer? » ou d’un « ben, pourquoi on ne joue pas aujourd’hui? ». Jeanne, à Brest, abandonne la visite prévue à la tour Tanguy, pour une longue séance de jeux improvisés, cache-cache et loup glacé, dans le Jardin des explorateurs. À Rennes, Djemila, constatant ce même désir de courir et de se dépenser, raccourcit la tournée des magasins pour diffuser les affiches du festival, et propose de rejoindre le parc de Thabor et son espace jeux de centre-ville aisé. La séance d’affichage dans les magasins du centre-ville comme la séance de jeu auront permis à Pedrick, Yaddali et Saoussane de se confronter à la diversité des mœurs, et d’en saisir par l’expérience directe le caractère arbitraire : une libraire qui demande à Yaddali tendant l’affiche du festival si c’est une affiche chrétienne car elle ne prend rien d’autre (à quoi Yaddali répond sans sourciller : « Prends au moins l’affiche pour toi, pour ton bureau! »), une aire de jeux de centre-ville où aucun enfant ne se permet de marcher sur les pelouses ou de jouer avec les copeaux de bois des plantations. Tout cela dit des choses, encore faut-il ne pas être assujéti à rester à demeure, encore faut-il quelques passeurs. Jouer ce rôle c’est se nourrir de l’imprévu et faire confiance à la vie, les enfants sont suffisamment en

mouvement pour ne pas avoir à se soucier de les animer. S'émanciper de cette manière de vouloir maîtriser et mettre en mouvement est une voie pour assumer ce rôle de passeur et faire en sorte que la pédagogie sociale puisse assumer la vie, la vie étant considérée comme ce qui ne relève pas de l'artifice, de l'enfermement, de la mise en scène ou du jeu de rôle à destination d'un public spécifique à qui il faut offrir un milieu adapté à son âge, à ses goûts présumés, à ses facultés attendues, à ses incapacités manifestes, aux bienséances éducatives.

Les pratiques de la pédagogie sociale sont fécondes au regard de ce qu'elle se propose, elles ne suffisent pourtant pas à se prémunir des particules fines de la normalité pédagogique. Glissement qui fait perdre en singularité? Goût répété pour l'hétérogénéité, y compris pédagogique? Trop d'incertitudes et besoin de chemins plus évidents? Quand on pense à se protéger des particules fines, évidemment la première idée qui vient à l'esprit est celle de l'exercice de confinement : fermer portes et fenêtres, rester chez soi! Évidemment aussi c'est là une solution qui condamnerait la pédagogie sociale : elle doit, pour exister, être au contact des particules fines (pour ne pas occulter ce qu'on ne voudrait pas voir, pour assumer l'hétérogénéité du monde social, pour suivre d'autres chemins). C'est là

aussi la joie du dehors. Le travail collectif est alors un moyen adéquat pour parler de ce qui traverse les esprits et les corps des pédagogues, autour de ce sentiment plus ou moins conscient de ne pas être sur des terrains tout à fait connus, tout à fait conformes. Les pratiques au sein des équipes font l'objet d'échanges quotidiens, sur le fond, sur la forme, sur le sens. Ces discussions par imprégnation lente, ces débats qui infusent patiemment sont, parce que la durée d'exercice des pédagogues est courte, à recommencer sans cesse pour intégrer les nouvelles venues, les nouveaux venus dans cette pratique du dehors. Discussions répétées qui témoignent encore une fois d'une caractéristique de la pédagogie sociale : les pédagogues se laissent affecter par ce qui les entoure, par ce que vivent les enfants, les adolescents, leur famille, par ce qui traverse la société, par ce qui les touche au contact de tout ça. Les particules fines issues des secteurs de l'intervention sociale et de l'éducation, pourtant, diffusent discrètement une tout autre manière de faire.

Les particules fines émises par les champs d'intervention professionnels voisins de la pédagogie sociale permettent tout à la fois de comprendre des logiques dominantes et la capacité d'une pratique périphérique à y résister comme à y succomber. D'un côté, les particules fines sont cet ensemble de pratiques qui vont de soi, de protocoles professionnels solidement constitués, de manières de percevoir, penser et agir qui ne portent plus à interrogations : le bien-fondé, le domaine du raisonnable, sont une des caractéristiques du fait majoritaire. De l'autre, il y a les manières dont les pédagogues de rue réceptionnent ces particules fines : les laissent-elles insensibles ? Au contraire, modifient-elles une logique propre à la pédagogie sociale ?

Cette tension entre pratiques du centre et pratiques en périphérie permet de percevoir les points solides et friables des unes et des autres. Rendre vivant ou mobile est ainsi une dimension solide du loisir animé et plus largement d'autres formes d'interventions sociales (mettre en mouvement, faire participer, contribuer au vivre-ensemble, etc.). Ces bien-fondés ne laissent pas les pédagogues de rue insensibles : prévoir (ce qui va se passer), programmer (des activités, des étapes),

préparer (où aller et comment)... offre une légitimité professionnelle confortable qui permet d'étayer l'estime de soi, de clarifier son identité, de conforter son statut. Cette manière d'intervenir n'est pas en voie d'extinction, animer semble en effet une grande passion de notre temps, les professionnels qui en font leur carte de visite colonisent des espaces sociaux qui s'en passaient bien jusque-là (du milieu de l'entreprise au milieu militant, à chaque fois qu'il est question de participation par exemple, la présence d'un expert, individu ou collectif, chargé d'animer la question est devenue incontournable). Et les pédagogues de rue ont beau dire et répéter qu'ils affectionnent l'imprévu, que la pédagogie sociale nécessite de s'adapter sans cesse à la vie du dehors... cela ne suffit pas toujours à se prémunir des particules fines qui s'échappent des pratiques avoisinantes.

Comment, dans ces conditions, les pédagogues tout terrain assument-ils une dimension minoritaire de leur pratique, à savoir cette proximité tissée avec les enfants, les adolescents et leur famille, cet air de famille qui ne correspond pas aux canons de l'intervention sociale et qui, pourtant, permet de percevoir le dehors, d'en saisir les opportunités, de tisser de la confiance qui permet à son tour de s'aventurer en territoires inconnus? Comment assumer la proximité et l'imprévu

quand les pratiques dominantes s'appuient sur la distance raisonnée et la maîtrise professionnelle ?

L'intervention sociale s'est professionnalisée, et le secteur de l'animation socioculturelle en témoigne à sa façon dès les années 1970 : création de diplômes professionnels, construction d'équipements, augmentation des subventions publiques et donc des conventions entre associations et pouvoirs publics*. Les militants d'hier devenus professionnels ne fabriquent plus la même chose. La professionnalisation passe par l'invention d'un jargon, de signes de reconnaissance qui instituent nécessairement une frontière avec l'extérieur. La spécialisation n'est pas seulement langagière, les pratiques elles-mêmes se spécialisent : il faut se distinguer des actions amateurs ou militantes, se détacher du commun (au double sens de l'ordinaire et du collectif), savoir proposer des pratiques qui puissent être rendues visibles, qui puissent faire parler d'elles**. Logique d'enfermement, de séparation et de spécialisation qui offre aussi le visage du professionnalisme, de la rigueur, de la maîtrise technique.

* POUJOL Geneviève (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, L'Harmattan, 2000.

** DUBOIS Vincent, « Du militantisme à la gestion culturelle » dans GAUBERT, LECHEN et TISSOT (dir.), *Reconversions militantes*, Presses universitaires de Limoges, 2006, p. 139-162; ROUDET Bernard, « Une politique de jeunesse à l'aune de la citoyenneté : Grenoble, années 70 » dans POUJOL Geneviève (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70, op. cit.*, p. 165-211.

La professionnalisation entraîne une mise à distance de l'expert et de l'iconoclaste, du professionnel et de son public, du dedans et du dehors, de l'universel et du vernaculaire. Et cela construit un réservoir de représentations légitimées dans lequel puiser des manières d'être et d'agir qui distinguent et valorisent la spécificité des gestes professionnels, leur maîtrise – terme qui désigne à la fois une habileté et une possible autorité. Concrètement, ces formes dominantes semblent orientées par la préoccupation de ne pas se laisser affecter par ce qui émane du dehors. Cela peut prendre des formes extrêmement variées, mais qui ont à voir avec cette logique du dedans et de la professionnalisation : c'est, par exemple, demander aux jeunes fréquentant une structure de loisirs d'aller fumer leurs joints plus loin (en tout cas pas devant la porte d'entrée); c'est penser les tenants et les aboutissants d'une action à partir d'un collectif de professionnels-du-dedans; c'est répéter chaque année le même événement, quoi qu'il puisse arriver alentour, quoi qu'il soit advenu au contexte; c'est estimer savoir ce qui est utile et profitable pour les usagers tout en s'étonnant de leur manque d'entrain à participer aux actions pensées sans eux...

Cela ne signifie pas que ce type de pratiques soit bon ou mauvais, utile ou inutile, efficace ou vain, on pourrait par exemple arguer que la distance raisonnée permet de dire des choses, d'alerter sur

des risques que la proximité empêche de dire par peur de créer de la distance, par peur de juger, de surplomber. Ces pratiques majoritaires témoignent simplement d'une volonté de ne pas succomber au dehors, de ne pas être contaminé par l'extérieur (ses mœurs, ses pratiques, ses manières de se lier, etc.), de pouvoir se distinguer par des actions qui ne relèvent pas du vulgaire, du populaire, du dilettante et justifient un diplôme, un salaire, l'appartenance à une profession, à ses gestes et ses protocoles. Les professionnels de l'intervention sociale ou éducative cherchent à affecter, mais ne souhaitent pas être affectés : l'empathie plutôt que la sympathie, la distance raisonnée plutôt que la proximité familière, le service rendu plutôt que le lien de réciprocité, le don sans retour plutôt que la réciprocité qui oblige, etc. On peut, dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, entendre comme conseil aux futurs enseignants : « Ne laissez pas entrer les parents dans la classe, le faire c'est faire entrer le loup dans la bergerie. » On peut lire dans les prêt-à-penser du travail social qu'il faut rester dans le registre professionnel et se méfier des possibles amitiés naissantes... sous peine justement de quitter le registre professionnel.

Or, les pédagogues de rue se laissent affecter par le dehors. Anne-Catherine témoigne de sa surprise, à ses débuts, de l'accueil reçu dans une famille mahoraise, de sa gêne née du constat que chez elle

la manière de recevoir n'aurait jamais été aussi chaleureuse, alors que pour ses hôtes cette hospitalité semble une évidence. Chaque pédagogue a son anecdote qui témoigne de cette manière d'être affecté par ce qui se passe autour, par ces liens qui se tissent, c'est même une dimension que chacune et chacun valorise. La pédagogie sociale est pour eux et selon leurs propres mots une pratique qui suppose « de se mouiller », « d'agir en voisin », c'est « une forme d'engagement qui dépasse la relation professionnelle ».

Cette manière de se laisser affecter par l'univers social des enfants, des adolescents et de leur famille prend des formes multiples. C'est se laisser affecter par ce qui touche les enfants, lorsqu'ils font tout, par exemple, pour que l'activité prenne fin le plus tard possible... les temporalités élastiques de la pédagogie sociale permettent alors de prendre en compte ces désirs, de faire durer le plaisir. C'est aussi se laisser affecter par les pratiques culturelles des familles, par leurs conditions de vie, par les richesses qu'elles portent comme par les précarités immenses qui les touchent. Comment comprendre, sinon, que l'achat d'un simple ticket de bus peut représenter un effort considérable? Comment sinon demeurer vigilant à ce que les enfants disposent bien d'un pique-nique ou que la carte de transport soit bien rechargée alors que les minima sociaux n'ont pas encore été versés, et y remédier le cas échéant? C'est se laisser

affecter par ce qu'exprime les enfants : en revenant d'une sortie Lauriane aperçoit des chevaux et, de fil en aiguille, indique qu'elle a déjà traité des vaches, Gwenole répond qu'il y a une ferme à proximité de Rennes où l'on traite chaque soir les vaches à la main, on pourrait y aller? Si toute forme d'éducation cherche à affecter, qu'apporte le fait de se laisser affecter? Et qu'est-ce qui distingue finalement une manière de se laisser affecter des pédagogues des rues d'une relation d'affection qui lie bien souvent, malgré les protocoles, les professionnels de l'intervention sociale et leur public ou usagers?

NE PAS TOUT MAÎTRISER

Se laisser affecter est un certain art de se laisser porter, traduit une volonté de ne pas tout maîtriser, en quelque sorte un refus de la toute-puissance pédagogique. Cela suppose une forme de modestie à assumer en toutes circonstances, non seulement pour entrer en contact (« Comment puis-je dialoguer si je projette sur l'autre l'ignorance, c'est-à-dire si je la vois toujours chez l'autre et jamais chez moi? » se demande Paulo Freire*), mais surtout pour installer des situations qui ne soient ni préprogrammées ni prévisibles quant à ce qu'elles ouvriront comme

* FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, op. cit., p. 74.

possibles. Lors de nos journées d'échange, les pédagogues le répètent, en pédagogie sociale il faut accepter de ne pas tout maîtriser. Cette proposition est fondamentale : pédagogie du dehors et de la vie, comment pourrait-on chercher à maîtriser ce qui en constitue l'hétérogénéité? Les pédagogues ont bien conscience de ne pas maîtriser les temporalités qui s'imposent à eux, le surgissement du non-prévu, la possibilité d'être accueillis, l'adéquation de telle sortie, la richesse de telle rencontre... les conditions d'exercice de leur métier demeurent aléatoires.

Janusz Korczak insiste beaucoup sur la nécessité du pédagogue de demeurer disponible pour l'enfant. Bien qu'il œuvre en milieu fermé, au sein d'orphelinats, Janusz Korczak multiplie les outils qui lui permettent de rester à l'écoute, de ne pas couper le lien qui l'unit aux enfants : c'est le tribunal des enfants qui permet de prendre en compte les plaintes des enfants, de quelque nature qu'elles soient et quelle que soit l'importance que leur donne l'éducateur; c'est la vitrine aux objets trouvés qui permet de rapporter toutes ces choses qu'on trouve au fond des poches des enfants et que l'éducateur peut trouver superflues bien que le propriétaire les considère de la plus haute importance (bout de ficelle, vieux clous, boutons, cailloux...)*.

* KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant* suivi de *Le Droit de l'enfant au respect*, op. cit., p. 54, 284-291.

Dispositifs qui peuvent paraître insignifiants et qui permettent pourtant quelques avancées : l'éducateur sort d'une position centrale (qui l'autorise à décider ce qu'il faut considérer comme important ou négligeable) et toute-puissante (qui juge et tranche); il se prémunit d'une surdité qui lui ferait ne plus entendre ce que les enfants ont à lui dire; il demeure, par ces outils, à l'écoute de la vie des enfants. Se rendre disponible c'est pouvoir être en situation de voir, d'écouter, de comprendre*. Rien d'étonnant que cette modestie et cette disponibilité passent, chez Janusz Korczak comme chez Paulo Freire, par une pratique ethnographique (regarder, écouter, partager le quotidien, en rendre compte), chacun des deux pédagogues reconnaît cette part initiale d'ignorance de l'educateur à propos du contexte social, des conditions de vie, des centres d'intérêt des enfants ou adultes avec qui il travaille. Ignorance qu'il faut à la fois combler, la pratique ethnographique étant là pour permettre de connaître, de comprendre, et ignorance qu'il faut aussi maintenir sans cesse, car les contextes et les personnes changent, vouloir en figer les contours et les identités c'est tomber dans un refus de connaître et de reconnaître, c'est abandonner la modestie pour une position d'expertise.

* HOUSSAYE Jean, *Janusz Korczak, l'amour des droits de l'enfant*, Hachette, 2000, p. 31-32.

Korczak, qui est aussi écrivain, résume dans un de ses romans cette logique de l'expert qui n'a plus besoin de se remettre en cause et tout le risque qu'il y a à penser savoir les choses de manière définitive : un directeur d'orphelinat, auteur de plusieurs ouvrages savants sur les enfants, illustre l'étendue de ses savoirs en prenant Mathias, l'enfant héros du roman, comme exemple : « Elle n'est ici que depuis peu, mais son âme n'a plus de secret pour moi* ». » Certitude de connaître qui fait néanmoins passer Mathias pour une fille... Korczak signifie par-là l'importance de remettre toujours à l'ouvrage ce que l'on pense savoir, sous peine de ne faire que répéter. Les pédagogues de rue, dans cette filiation affirmée avec Korczak et Freire, peuvent assumer cette part d'ignorance, ces connaissances à réinterroger sans cesse, en tenant un journal de bord de leur quotidien, pratique ethnographique qui évite de s'en tenir à ce qu'on sait déjà ou à ce que l'on croit savoir, qui minimise la tendance à pétrifier le regard porté sur un territoire et ses habitants, et aussi en valorisant cette capacité à demeurer disponible dès le seuil des petits locaux franchis pour fréquenter le dehors.

Cette pratique ethnographique (observer avant de faire disent les pédagogues) permet de demeurer ouvert à ce qui advient, les journaux de bord tenus

* KORCZAK Janusz, *Le Roi Mathias sur une île déserte*, traduction de Zofia Bobowicz, Fabert, [1923] 2012, p. 58.

par les pédagogues racontent ainsi les évolutions des adolescents, les relations qui se tissent avec les familles, mais aussi une pratique pédagogique en constante transformation parce qu'elle est liée justement aux relations en constante évolution. Pratique instable et non définitive qui n'a rien de simple au quotidien : impression pour les pédagogues d'œuvrer sur un sol meuble, qui se dérobe souvent, sans moyen de s'assurer de fondations solides, de soubassements valables une fois pour toutes. Assumer de ne pas tout maîtriser fatigue, c'est pourtant le prix à payer pour pratiquer cette pédagogie du dehors. Étrange faculté que celle qui est demandée à chaque pédagogue : se laisser affecter, ne pas tout maîtriser, laisser toute leur place au hasard et au non-prévu, tout en ne demeurant pas spectateur.

Il y a un lien nécessaire, mais qui n'a rien d'obligatoire ou d'évident, entre la pratique pédagogique du dehors, l'art de ne pas tout vouloir maîtriser et cette disposition à pouvoir être affecté. Sans ce lien, il est toujours possible de retomber dans la reconstruction (volontaire ou involontaire, consciente ou inconsciente) d'un milieu éducatif purifié et maîtrisé, par exemple en ne proposant que des sorties qui s'inscrivent dans le champ professionnel du loisir animé, là où la prise de risque, la confrontation à l'altérité et à l'hétérogénéité sociale sont contrôlées.

Les pédagogues le savent, qui discutent souvent de cette facilité à reproduire – tout en la critiquant comme une manie dont on peine à se défaire – des sorties d’une année sur l’autre, à reconduire par paresse ou confort des activités connues et dont on est sûr qu’elles fonctionneront (signe évident d’une maîtrise comme d’un refus des contingences). L’approche des vacances scolaires donne également une bonne idée du glissement toujours possible de la pédagogie sociale vers le loisir animé (dont les Groupes de pédagogie et d’animation sociale portent la trace jusque dans leur dénomination) : le dehors, le quotidien, l’ordinaire laisse place à la parenthèse ludique, au programme d’activités, aux séjours de vacances, bref à cet air bien connu qui dilate le rôle des pédagogues (programmateurs, organisateurs, animateurs) et contracte celui des enfants, des adolescents et de leur famille. Dans ces moments-là, la possibilité de se laisser affecter par le dehors, par les enfants, les adolescents et leur famille est réduite à une portion congrue ou nulle, seule subsiste la possibilité de les affecter par des propositions programmées. Signe de ce changement de polarité, les discussions des pédagogues relèvent alors de la préparation, de l’organisation, de la programmation, de la recherche d’une clientèle, etc. La vie s’échappe (la vie, c’est-à-dire l’hétérogénéité sociale et les contingences obligées).

Qu'est-ce qui pousse certaines équipes des GPAS à s'organiser de la sorte? L'extraordinaire de l'ordinaire, l'arrière-boutique de la vie quotidienne ne suffisent-ils plus? Les enfants, les adolescents, leur famille, les institutions réclament-ils soudainement un air plus connu? Peu d'indices viennent attester ces hypothèses... Reste alors cette difficulté à s'assumer comme pédagogue de la pédagogie sociale et à trouver plus facilement dans ces pratiques du fait majoritaire une identité plus certaine, pour soi et aux yeux des autres. Certains pédagogues affirment d'ailleurs qu'ils se reconnaissent moins dans cette dénomination que dans celle d'animateur, preuve que la légitimité des pratiques périphériques est sans cesse à (re)construire.

DOMAINES DE L'EXPÉRIENCE

Maurice, bénévole de longue date au GPAS de Brest y est arrivé comme militant syndical et professionnel du bâtiment; confronté aux conditions d'existence des classes populaires il met en garde contre les risques de la professionnalisation qui éloigne des réalités quotidiennes : faire de la pédagogie sociale « c'est connaître cette vie-là, être au cœur de cette réalité ». Les pédagogues présentes à cette discussion se demandent : « comment être bon technicien, maîtriser la gestion et les partenariats,

sans s'éloigner du terrain? » Fréquenter le dehors n'est pas un vaccin suffisant, un remède mécanique à cet éloignement. On peut très bien être présent quelque part et ne rien entendre ni voir, on peut très bien entendre et voir et n'en rien faire.

Les pédagogues de rue trouvent sans doute dans la manière de se laisser affecter un remède à cette possible surdité, à ce possible aveuglement : ce qu'ils vivent avec les enfants et les adolescents les touchent aussi. Les découvertes et les rencontres que font les enfants et les adolescents en sont aussi pour les pédagogues qui témoignent d'une transformation de leur trajectoire de vie par la pratique du dehors : « Ça a une répercussion sur nos vies personnelles, ça change nos vies, notre quotidien, nos vacances, nos manières de consommer... » Certaines, parce qu'elles ont visité des élevages industriels, d'autres parce qu'elles ont pu expérimenter de nouvelles recettes auprès de chefs cuisiniers, témoignent de changement de pratiques alimentaires ; d'autres se sont forgé des opinions politiques en rencontrant un patron pêcheur et ensuite ses ouvriers qui n'avaient pas vraiment le même discours ; d'autres ont mis quelque chose de solide derrière la notion de laïcité en travaillant cette question avec des enfants et, pour se faire, en partant à la rencontre d'un curé, d'un imam et d'un rabbin ; d'autres expérimentent les vacances

où l'on ne dépense rien ou presque, devenues adeptes de la débrouille, du système D, de la rencontre sur l'espace public qui rend la vie moins chère. L'hétérogénéité sociale comme source de connaissances nouvelles n'est pas qu'une théorie s'adressant à des enfants et des adolescents, elle est aussi une expérience de vie. La curiosité éveillée chez les enfants l'est aussi chez les pédagogues – curiosité qui, évidemment, est une manière de se laisser affecter. Rappelons cependant que si, en effet, les pédagogues témoignent facilement des conséquences positives de ces découvertes issues de cet art de ne pas tout maîtriser, du plaisir qui peut en être retiré, cela n'en reste pas moins un élément insuffisant pour ne pas succomber aux particules fines du fait majoritaire.

Il y a, faute de mieux la définir, une part d'enfance dans cette manière-là de se laisser toucher, d'être curieux de tout, ce qui ne signifie pas qu'elle soit quelque chose de naturelle, elle suppose tout au contraire un entraînement : il y a un art de la curiosité qu'il faut exercer sans cesse sous peine de tarissement. Un exemple en donnera une idée. Un enfant timide fréquente les activités de pédagogie sociale, il pourrait presque demeurer invisible aux yeux des autres, mais les pédagogues l'écoutent et regardent (se laisser affecter) : l'enfant est un expert du football, sa chambre est une sorte de

musée encyclopédique du ballon rond. Banalité qui pourrait rester inaperçue? Stéréotype éculé sur les milieux populaires qui ne pourraient s'intéresser qu'au sport? Les pédagogues, dans une sorte de filiation avec Paulo Freire, assument pourtant une forme de modestie qui permet de demeurer disponible, de se laisser affecter, qui permet de faire surgir l'extraordinaire de l'ordinaire : la chambre de l'enfant est transportée au centre d'art contemporain Passerelle le temps d'une exposition. Trajectoire qui n'aurait pas lieu sans la pratique du dehors, sans cette faculté de se laisser affecter par ce qui advient, trajectoire qui interroge le professionnel-qui-sait, en faisant de l'enfant un savant averti.

On valorise généralement la dimension active de toute expérience. Le professionnel de l'intervention sociale se doit d'être actif, mais le public à qui il s'adresse se doit de l'être aussi, l'injonction à participer relève de cette survalorisation. Or, ce réflexe qui crée une dichotomie entre la dimension active de l'expérience (valorisée) et la dimension passive (dévalorisée) ne rend pas compte des conditions qui permettent justement à une expérience d'être riche en enseignements : la capacité à être affecté, à subir, à être touché par un contexte (lieux, personnes, événements, idées, pratiques...) et tout à la fois la capacité à l'affecter, à y agir, à l'éprouver constituent des allers-retours qui donnent signification à

l'expérience, permettent d'en modifier les contours et de se laisser à nouveau toucher par cette situation nouvelle consécutive à nos actions*. Mise au point qui invite à se méfier de l'activisme en tout genre (professionnel ou militant par exemple) et des pratiques à sens unique qui ne cherchent qu'à affecter. Car en refusant la dimension passive de l'expérience (être touché, subir, se laisser affecter) elles se coupent à la fois de ce qui permet de tenir compte, de prendre la mesure, de découvrir, tout comme de ce qui, une fois l'expérience éprouvée, modifiée, permet d'en prendre de nouveau la mesure. John Dewey définit ainsi l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience, insistant par-là sur ces deux dimensions de l'expérience à ne pas négliger, passive et active, qui ne s'opposent pas mais se complètent, interagissent, se mettent en tension.

Cesser de se laisser affecter rompt cette logique, l'inconvénient sera double : ignorer le contexte, ne pas en prendre la mesure et ignorer également les changements produits par le fait d'y agir. La possibilité de transmettre des connaissances demeure, celles-ci risquent néanmoins de n'être qu'artificiellement reliées à l'expérience vécue des enfants, des adolescents et de leur famille. C'est la logique du loisir animé, et de bien d'autres formes

* DEWEY John, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Armand Colin, [1916 et 1938] 2011, p. 223-224.

d'interventions sociales. La généalogie qui va de Janusz Korczak, Célestin Freinet et Paulo Freire à la pédagogie sociale dessine au contraire une manière de se rendre disponible (écouter, regarder, sentir), de se laisser affecter par ce qui advient, de s'en nourrir pour nouer des liens et agir. Ce sont là deux logiques d'intervention distinctes. À quoi tient alors que les pédagogues des rues, sous des formes variées (séjours de vacances, actions réitérées d'année en année, visites de routine qui constituent des sortes d'incontournables du territoire d'intervention, etc.), se laissent prendre parfois au jeu de l'activisme, au refus de se laisser affecter? Rappelons encore une fois que de ces deux logiques, l'une relève du fait majoritaire, de pratiques légitimées, de bien-fondés assurés, et l'autre de pratiques périphériques, non conformes aux usages. Conditions largement suffisantes pour que l'une colonise l'autre avec facilité, presque avec naturel, dans un espace-temps (l'intervention sociale dans le premier quart du XXI^e siècle) qui cultive par de multiples moyens (partenariats obligés, appels d'offres, proximité entre ordonnateur et maîtrise d'œuvre, etc.) le conformisme et l'allant de soi. Ainsi, la professionnalisation et la logique de séparation qu'elle sous-tend (se séparer du commun, de l'ordinaire, construire des pratiques propres qui s'en distinguent) offrent une illustration de cette manière majoritaire de séparer le couple

pourtant fécond actif-passif qui permet au domaine de l'expérience d'être une source d'apprentissages.

EXPÉRIENCE ET ÉDUCATION

Platon dénonçait déjà la mauvaise fréquentation qu'entretenaient la connaissance et le monde sensible : rechercher la vérité c'est nécessairement se placer au niveau de l'abstraction, pour penser il faut se méfier des cas particuliers, du concret. Connaissance et savoir sont d'abord un travail de la pensée, et celle-ci est une activité par laquelle l'esprit quitte le domaine du sensible pour accéder à la forme intelligible*. L'opinion, quant à elle, n'en reste qu'au domaine du sensible, varie comme le contexte – social, historique, politique – quand la connaissance touche au vrai, est intangible**. La pédagogie sociale est bien plus terre à terre, elle ne recherche aucune vérité, et le savoir qu'elle produit est hautement hétéroclite. Elle semble néanmoins répondre à un contexte où l'expérience directe se raréfie au détriment des savoirs de seconde main relayés par écran, livre ou expert interposés. Dans le champ de

* PLATON, *Théétète*, traduction de Michel Narcy, Garnier Flammarion, 1995.

** PLATON, *Le Banquet*, traduction de Luc Brisson, Garnier Flammarion, 2007, p. 156-158 ; *La République*, *op. cit.*, p. 356 ; commentaires de Dewey sur cette approche platonicienne dans *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, p. 353-357.

l'intervention sociale, c'est moins la méfiance du monde sensible que la survalorisation de la parole et de la compréhension intellectuelle qui semble d'usage : expliquer est la grande affaire, afin que les gens prennent conscience de leurs mauvaises pratiques ou de leurs points de vue tronqués (les exemples sont légion qui touchent aussi bien la gestion d'un budget familial, la manière de trier ses poubelles, la façon d'éduquer ses enfants ou de prendre soin de sa santé...). Faire prendre conscience serait le sésame à l'acquisition de bonnes pratiques, de saines pensées, d'une transformation des personnes. Il est inutile de revenir sur ces logiques d'intervention, elles ne sont pas étrangères à l'idée d'agir en milieu purifié et d'affecter sans se laisser affecter. Le pédagogue tout terrain est quant à lui bien plus prosaïque lorsqu'il s'écrie, après un premier test bicyclette : « Objectif de l'année, qu'Untel ou Unetelle sache faire du vélo avant la fin de l'année! » Faire du vélo... savoir pratique, mais aussi condition d'accès à bien d'autres découvertes. Le monde sensible et le domaine de l'expérience n'offrent-ils pas, plus généralement, les conditions d'un savoir qui transforme les personnes et perturbe le contexte initial?

Trois points saillants permettent de comprendre l'intérêt d'une pratique pédagogique de l'expérience. Le premier est qu'il ne suffit pas d'entendre ou de voir pour comprendre. Si la pédagogie sociale

se propose de montrer la diversité des mœurs et l'arbitraire culturel des espaces sociaux fréquentés, si elle fait le pari que cette confrontation fera bouger les subjectivités (des enfants, adolescents, familles comme celles des pédagogues), c'est bien en passant par l'expérience qu'elle se propose d'atteindre cet objectif. Un choix qui paraît judicieux si l'on se remémore le concept d'*habitus* qui vient désigner ces mille choses intégrées culturellement et qui dessinent profondément nos manières de nous comporter, de juger, d'apprécier... Donner à voir la diversité et l'arbitraire de ces *habitus* selon les espaces sociaux fréquentés, en faire saisir la relativité et tout à la fois les hiérarchies de goûts et de pratiques, tout cela passe beaucoup moins par une explication orale que par la confrontation à d'autres sphères sociales. Confrontation qui engage aussi bien le corps que l'esprit, les sensations, les émotions que l'intellect. Cécile le dit très bien quand elle affirme, parlant des sorties proposées par la pédagogie sociale, que « les pédagogues n'emmènent pas les enfants voir, mais les emmènent faire pour qu'ils puissent comparer... ». Idéalement une sortie en pédagogie sociale n'est jamais une visite, ni une visite guidée, les enfants et les adolescents participent d'une expérience (distribution de soupe, participation bénévole, interviews, etc.) qu'ils subissent, en s'adaptant aux usages en vigueur, et

qu'ils éprouvent également en en modifiant la texture et les relations.

Deuxièmement, c'est cette expérience (actif-passif) qui permet, pari de la pédagogie sociale, de saisir la diversité des mœurs, leur caractère arbitraire et les possibles ouverts par la fréquentation de ces multiples espaces sociaux. Pratique très éloignée de cette idée fort répandue de notre temps selon laquelle il suffirait de comprendre pour agir et bouleverser les manières habituelles de faire, qu'il suffirait de «conscientiser». Or ce terme, forgé par Paulo Freire, avait pourtant à sa genèse un sens bien différent et bien plus proche de la pédagogie sociale : il s'agissait bien d'une pratique (d'alphabétisation qui permettait de lire le monde, mais surtout de l'écrire), et non d'un processus de transmission d'information propre à faire se soulever les classes populaires contre les dominations qu'elles subissaient*. L'expérience (actif-passif) vient signifier que pour susciter de la curiosité, de l'attention, il ne suffit pas de s'adresser à la conscience, mais d'offrir des situations propres à déplacer des affects**. Le petit nombre d'enfants qui constitue les groupes de sortie et la proximité que cela entraîne avec le ou la pédagogue sont des éléments qui permettent à la

* SABIN Guillaume, « Du savoir inutile. Création expérimentation et pratique du savoir en périphérie », *Le Télémaque - Philosophie, éducation, société*, n° 43, 2013, p. 115-126.

** RANCIÈRE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, *op. cit.*, p. 114.

fois de saisir (corporellement et intellectuellement) les manières d'être, de faire et de penser des espaces sociaux par lesquels on transite, et à la fois, à force de fréquentations diverses, d'en percevoir la relativité. Comme le note Hélène, lorsque les enfants se font rappeler à l'ordre par des adultes sans en comprendre la cause, ils leur arrivent fréquemment de jeter un regard explicite en direction du ou de la pédagogue : « Eh! On fait partie du même groupe, aide-moi à sortir de ce pétrin! Je ne sais pas ce qu'ils me veulent... » Laisser le milieu faire comprendre ses règles évite de passer par de longs discours, dans certaines conditions, le milieu agit et fait agir*. Ce point est de la première importance puisque si l'*habitus* est à la fois ce qui nous constitue et nous détermine, suivre des trajectoires moins conformes à notre socialisation primaire et à nos conditions présentes suppose de s'en émanciper, or cette émancipation devra nécessairement avoir une dimension physique, devra répondre d'une expérience répétée; ici l'esprit, s'il permet de comprendre, n'est pas suffisant à dévier d'une trajectoire qui mobilise bien d'autres dimensions. Là encore il s'agit d'assumer la profondeur et la multidimensionnalité non seulement de l'*habitus* incorporé (place du corps, des affects, de la pensée) mais également de la vie (hétérogénéité).

* OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, 1974, tome I, p. 298 et 341.

Enfin, un troisième point permet de comprendre l'intérêt pédagogique de l'expérience, il tient au fait qu'il ne s'agit plus d'acquérir (des savoirs qui éclairent ou des pratiques adéquates) mais de s'enquérir*. Dimension qui n'insiste pas seulement sur la dimension active, au sens où l'on parle par exemple de pédagogies actives qui donnent à agir, à faire, à entreprendre, mais qui vient redire l'importance de ce lien actif-passif : s'enquérir, c'est bien sûr aller à la recherche de... mais pour mener à bien cette recherche il est nécessaire aussi de se laisser affecter par ce qui advient (au sens qu'on donne à l'expression s'enquérir de quelqu'un). Chaque rencontre en pédagogie sociale développe cette double dimension : le groupe s'enquiert de la personne rencontrée (que faites-vous? pourquoi et comment le faites-vous?, etc.) et du sujet qui le mobilise. Et lorsqu'il faut en passer par l'acquisition (savoir faire du vélo, savoir prendre le bus, se repérer sur un plan), celle-ci s'inscrit dans un processus social qui nécessite ces compétences. En pédagogie sociale, ces compétences sont les conditions pour partir mener l'enquête, il ne s'agit pas, pour reprendre les mots de John Dewey, de la transmission d'informations éthérées ou de savoirs dévitalisés, il s'agit de savoirs vivants expérimentés *in vivo*, jamais détachés de l'action**.

* DEWEY John, *Éducation et démocratie*, op. cit., p. 232.

** *Ibid.*, p. 272 et 448.

TOUT PRENDRE, NE RIEN CHOISIR ?

Les acteurs de la pédagogie sociale définissent leur pratique comme rétive aux idéaux* : elle n'en a pas ou, comparée aux pédagogies qui se proposent d'ambitieux desseins (changer le monde, ou l'homme, ou les deux), elle en a peu. Étrange caractéristique, puisqu'il semble assez évident que pour éduquer il faut si ce n'est un objectif précis, au moins un horizon clairement repérable. La professionnalisation du secteur de l'intervention sociale et la spécialisation en sous-champs accentuent sans doute ce principe : les professionnels de chaque secteur sont invités à définir précisément vers quoi ils souhaitent amener leur public, signe d'une maîtrise professionnelle, d'une capacité d'expertise et moyen de se distinguer des autres intervenants agissant à proximité. Dans ce contexte-ci, « agrandir les espaces vécus », comme aiment à le répéter les pédagogues tout terrain, n'est-il pas un objectif trop imprécis pour qui a l'ambition d'enclencher un processus éducatif? Est-ce la fréquentation du dehors qui ne permet pas de délimiter plus précisément une destination? Une célèbre fiction philosophique

*OTT Laurent, « Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale », *Enfance & Psy*, 2011, n° 52, p. 136; *Pédagogie sociale*, n° 1, 1996, p. 39.

montre pourtant qu'on peut à la fois fréquenter le dehors et se proposer des horizons repérés et balisés, c'est l'*Émile* de Rousseau*.

On y trouve un pédagogue tout terrain qui fréquente aussi bien les salons de l'aristocratie que les fermes des paysans et les ateliers des artisans. Ce précepteur itinérant est chargé de l'éducation d'Émile, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, et choisit sans ambiguïté la fréquentation du dehors plutôt que l'enfermement, les deux dernières années de l'éducation d'Émile consistent en un voyage à travers l'Europe. Aux yeux de Rousseau, le dehors offre des avantages solides : il permet d'éviter les habitudes, de développer le mouvement, de découvrir par l'expérience (comment découvrir la notion d'étendue sans la parcourir?). Le dehors permet aussi de se passer des explications verbales (« point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits** »). Le précepteur valorise donc l'expérience, l'enfant doit éprouver : le jeune Émile ne fait pas grand cas de la géographie, une excursion dans la forêt de Montmorency, où le maître et l'élève se perdent, permettra pourtant de comprendre l'importance de connaître les points cardinaux. Leçon issue de l'expérience qui restera

* ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Garnier Flammarion, [1762] 2009.

** *Ibid.*, p. 239.

en mémoire pour longtemps. L'expérience donne toute sa place au corps, aux sensations, au besoin d'activité de l'élève. Elle offre son lot de rencontres, d'échanges, permet une grande proximité, une amitié entre l'élève et le maître.

Jean-Jacques Rousseau, précurseur de la pédagogie sociale? Pas tout à fait cependant. Car s'il explore les possibilités du dehors et de l'expérience (actif-passif), Rousseau n'assume pas l'hétérogénéité du monde social et les contingences attenantes, il souhaite au contraire exceller dans l'art de maîtriser les tenants et les aboutissants de l'éducation d'Émile. Fréquenter la campagne, ce n'est pas découvrir autre chose que la ville, c'est s'en éloigner, fuir sa corruption, proposition rousseauiste bien connue qui affirme que la société corrompt l'être humain. L'éducateur, alors, contrôle – les espaces fréquentés, les personnes rencontrées. Comme Platon invitant à surveiller étroitement les fabricateurs d'histoires, Rousseau, précepteur du jeune Émile, censure, choisit, agréé, dispose. Le seul livre, digne d'être mis entre les mains de l'élève, est, sans ambiguïté possible, bien éloigné des propositions de la pédagogie sociale : il s'agit du *Robinson Crusoe* de Defoe. Alors que la pédagogie sociale fait le pari de la multiplication (lieux, personnes, pratiques, pensées...), Rousseau choisit lui l'idée de modèle, de relation exclusive, d'influences soigneusement

sélectionnées. Dans ces conditions le maître veut tout choisir et tout contrôler, même l'expérience n'est jamais le fruit du hasard : Émile se croit perdu dans la forêt, s'inquiète, pleure... le maître le laisse à son inquiétude pour mieux lui faire comprendre sa leçon de géographie, mais a depuis longtemps aperçu la ville de Montmorency derrière le bosquet qui cache la vue à l'enfant.

Tout choisir devient l'obsession du maître. Le dehors devient une sorte de décor dans lequel les deux protagonistes évoluent, et dont le maître tire toutes les ficelles, lui qui affirme qu' « il faut tout prévoir, et tout prévoir de fort loin* ». Deux idées, fort communes en éducation, surgissent de cette pratique : 1. Tout ce qui est présenté à l'enfant doit être considéré comme exemple digne de son éducation, le maître étant le modèle par excellence. 2. L'enfant est considéré comme un matériau vide (d'histoire, de connaissance mais surtout de corruption), malléable à l'envi. Le maître, alors, est le demiurge tout-puissant aux mille stratagèmes, et l'horizon éducatif ne fait plus aucun doute : il faut viser la perfection, « les vrais principes du juste, les vrais modèles du beau, tous les rapports moraux des êtres, toutes les idées de l'ordre, se gravent dans son entendement** ». Fréquenter

* *Ibid.*, p. 250.

** *Ibid.*, p. 366.

le dehors n'empêche pas la volonté de recréer un milieu purifié propre à permettre un horizon éducatif clairement identifiable. Est-ce honteux? L'éducation, en règle générale, ne repose-t-elle pas sur cette clarification, n'est-ce pas d'évidence aux générations précédentes d'éduquer les plus jeunes, et d'éduquer aussi au sens moral que sous-entend le terme? N'est-ce pas aux adultes d'assumer le besoin d'ordre qu'exige la vie en société, d'accepter cette responsabilité*?

La pédagogie sociale ne joue-t-elle pas avec le feu à se contenter de confronter les enfants et les adolescents à la relativité des mœurs? Construit-on de l'éducation à partir d'un tel relativisme? N'éduquer qu'à hauteur d'homme, à partir des circonstances du moment, n'est-ce pas tout simplement une invitation à répéter les opinions rencontrées en chemin? Rousseau ne met-il pas en garde justement sur le rôle de l'éducation considérée comme une solide préparation à ne pas se laisser entraîner par les opinions et les pratiques dominantes, ne dit-il pas que c'est seulement une fois bien préparé qu'Émile peut se confronter à la société sans succomber à ses travers**? Les pratiques de l'intervention sociale disent-elles

* ARENDT Hannah, *La Crise de la culture*, Folio essais, [1954-1968] 1972, chapitre « La crise de l'éducation », p. 243-244.

** *Ibid.*, p. 269 et 368.

autre chose quand elles se proposent de former des citoyens critiques, de faire participer aux affaires de la cité, de former au civisme et à la laïcité, d'éduquer à l'environnement ou à la santé? N'est-ce pas là le propre de toute éducation, posséder des lignes de force, et s'y tenir?

UN IDÉAL DE VARIÉTÉ

Le chapitre I a rendu compte de la variété des sorties proposées par les pédagogues tout terrain : variété des activités, des milieux sociaux rencontrés, des moments propices aux découvertes. Ce principe de diversité, les initiateurs des GPAS l'avaient repris du livre de Bernard Charlot, *La Mystification pédagogique*, qui appelait à la création d'une pédagogie sociale. L'ouvrage critiquait les grands objectifs proposés par les modèles éducatifs, d'une part parce qu'ils étaient si généraux et conciliants qu'ils ne permettaient guère d'avancées (les appels répétés du secteur de l'intervention sociale à la démocratie, à la participation, au vivre-ensemble en donnent une illustration assez convaincante), et, d'autre part, sous couvert de construire un idéal d'homme universel, ces modèles proposaient simplement de s'identifier aux pratiques sociales dominantes. Sous la figure abstraite de l'être humain universel se cachait celle

bien concrète de l'homme bourgeois. Mécanisme qui permettait de voiler sous des apparences de progrès la volonté d'ériger un modèle normatif et de consacrer au rang d'évidence certaines pratiques sociales. Une manière de masquer l'arbitraire culturel et les dominations sociales sous l'apparence de catégories générales valables pour tous*. Bernard Charlot voyait dans la confrontation quotidienne aux multiples pratiques sociales une échappatoire à cette domination idéologique mais également un moyen d'éviter de suivre une logique militante qui ne ferait que dupliquer la même logique : pour s'opposer aux normes dominantes, il faudrait proposer un contre-modèle, un processus éducatif contre-hégémonique. Le risque est grand en suivant ce chemin de ne proposer que d'autres catégories d'évidence, de recréer un cadre normatif en vue d'atteindre un idéal.

Les initiateurs des GPAS avaient bien conscience qu'entre ces deux voies (celle du programme imposé depuis l'extérieur et conforme aux valeurs et pratiques dominantes, et celle qui souhaite transmettre des valeurs qui s'y opposent) il n'y avait pas à choisir, mais à en emprunter une autre consistant à permettre à l'enfant de sans cesse pouvoir

* CHARLOT Bernard, *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, 1976, p. 229, 233, 243 et 255-256.

situer les savoirs et pratiques comme des constructions sociales. Ce qui permettait de travailler les contradictions, les antagonismes en lieu et place de valeurs universelles invariables et détachées des oppositions qui traversent la société*. Une réunion de début d'année au Groupe rennais de pédagogie et d'animation sociale illustre bien cette volonté de suivre une autre voie pédagogique qui ne se laisse pas enfermer dans la logique programmatique des évidences majoritaires ou militantes. La réunion porte sur un projet autour des droits de l'enfant et particulièrement sur le droit à l'information. Dès que l'idée est abordée, les pédagogues indiquent qu'il faut trouver le maximum de lieux, de projets, d'associations qui travaillent sur cette thématique, qu'il faut contacter journaux, radios et magazines. Le tour de table voit fuser les idées, sur les lieux ressources à visiter (bibliothèques, imprimeries, le café-librairie Le Papier timbré où sont diffusés des journaux alternatifs), sur les personnes à rencontrer, y compris les youtubeurs traitant de sujets d'information. Les questions surgissent qui peuvent servir de point de départ pour commencer un travail avec les groupes d'enfants : comment fabrique-t-on de l'information? Qui la fabrique? D'où ça vient? Qui y travaille? La discussion porte rapidement sur le

* *Pédagogie sociale*, n° 1, 1995, p. 37-39.

fait qu' « il ne s'agit pas de militer dans un sens », par exemple dans celui, facile, d'une critique du *mainstream* médiatique. Anne-Catherine, coordonnatrice chargée d'accompagner les pédagogues dans leurs premiers pas, précise qu'il s'agit au contraire « de multiplier les points de vue pour faire surgir un esprit critique chez les enfants ».

Autre voie pédagogique ou bien simple manière de succomber au *credo* démocratique qui consiste à écouter tous les points de vue? Autre voie pédagogique ou manière de répéter ce discours convenu et entendu à peu près partout sur le respect des opinions? Rappelons que du point de vue de l'éducation, si l'idéal démocratique est souvent porté en étendard, dans la pratique il est largement circonscrit au domaine du raisonnable et d'une étroite représentativité*. La pédagogie sociale est moins préoccupée par le fait de savoir si oui ou non les espaces fréquentés sont adaptés à ce qu'on imagine de l'enfance et de l'adolescence et à la façon d'éduquer puisque, assumant l'arbitraire des conventions sociales et des pratiques culturelles, elle souhaite en

* Signe de cet assagissement, la surprise que nous pouvons ressentir à la lecture des témoignages des républiques d'enfants qui, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, pariaient sur la responsabilité, le partage des tâches et l'autogestion pour construire une éducation constitutionnelle qui mettrait l'enfant et l'adolescent à l'abri du despotisme toujours possible de l'adulte (par exemple, KORCZAK J., *Comment aimer un enfant* suivi de *Le Droit de l'enfant au respect*, op. cit., p. 337-345).

parcourir l'éventail. S'il y a un relativisme assumé c'est bien celui des règles et des codes sociaux : les pratiquer, dans leur diversité, c'est les saisir, et par comparaisons répétées, en saisir la nature conventionnelle*. Cette proposition pédagogique ne se place pas au niveau des opinions (qu'il faudrait respecter) mais bien au niveau de la pratique, il s'agit là encore d'éprouver. Précision qui n'a rien de simplement lexicale : les discours universalisants s'agencent autour de la figure abstraite de l'être humain universel (dont l'étalon est pourtant plutôt blanc, de sexe masculin et doté de ressources culturelles et financières qu'il est difficile de ne pas confondre avec la bourgeoisie), ce qui permet de les servir en tous lieux et à tous moments; se situer au niveau de la pratique, c'est au contraire se confronter au concret des choses, c'est passer de l'idéal au prosaïque, du transcendant au contingent, c'est se confronter à ce qui résiste.

Et ce relativisme n'a rien d'évident, nous pourrions même le qualifier d'exigeant, à plusieurs titres. Il suppose de maintenir un coefficient maximum de diversité, idéal toujours contrarié par la facilité de la répétition, le côtoiement du déjà connu et, inversement, par l'inquiétude toujours plus ou moins latente de l'inconnu, par l'énergie qu'il faut

* *Pédagogie sociale*, n° 4, 1999, p. 32.

sans cesse mobiliser pour s'y confronter. Exigeant également par la nécessité de ne pas se laisser totalement irradier par les particules fines émises par les pratiques et manières de penser du professionnalisme de confinement. Professionnalisme qui incite sans cesse, volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment, à la construction d'un milieu purifié, à la création d'espaces et de temps supposément propices à l'éducation, c'est-à-dire offrant un horizon clairement établi (par exemple et pour n'en citer que quelques-uns : participation, citoyenneté, solidarité, respect, vivre-ensemble, mixité sociale, etc.). Si la fréquentation du dehors et la confrontation réitérée à la relativité des pratiques sociales ne sont pas des conditions suffisantes pour viser autre chose qu'un idéal abstrait d'homogénéité (*l'Émile* en est une illustration), la logique du dedans par contre est incapable, si ce n'est d'un point de vue éventuellement théorique, de la saisir et de l'assumer, car les horizons prédéterminés et les règles de fonctionnement qu'elle se donne supposent un axe éducatif et rendent aveugle et sourd aux divergences. Pratiquer ce relativisme exigeant réclame une pratique hors les murs et nécessite aussi de pouvoir l'assumer.

Les pédagogues de rue le pratiquent, il suffit de se rappeler cet automatisme qui prévaut à l'entrée dans un lieu inconnu, cette petite discussion

liminaire avec les enfants qui s'agence autour des questions suivantes : qu'est-ce qu'on peut y faire selon vous? Qu'est-ce qu'on ne peut pas y faire? Et l'argumentaire des pédagogues à propos de cet échange n'est pas celui qu'on croit, à savoir s'assurer que les enfants se comporteront adéquatement (bienséance), mais au contraire que les enfants ne soient pas pris au dépourvu de règles qu'ils méconnaîtraient et les prémunir de remontrances qui viendraient des personnes évoluant en ces lieux. Signes peu équivoques d'un usage réitéré de la diversité des pratiques sociales et du fait d'assumer leur caractère arbitraire.

Relativisme exigeant enfin parce que cet idéal de variété est toujours potentiellement contrarié par les propres *habitus* des pédagogues qui dessinent nécessairement des prédilections pour telle ou telle pratique sociale. Se prémunir de ces inclinations qui entraîneraient tel ou tel type de rencontres, de sorties, d'activités passe par l'entretien d'un réseau extrêmement varié de personnes ressources, mais également par la prise en compte des centres d'intérêt des enfants, des adolescents mais également de leur famille. Ces conditions permettent d'assurer une forme de diversité qui reconnaît pratiquement l'hétérogénéité du monde social. C'est ce qui explique évidemment ce goût pour la fréquentation du dehors et l'évitement des

pratiques du dedans. Nous l'avons vu, les pédagogues tout-terrain préféreront cuisiner dans les appartements familiaux ou se réunir dans un café plutôt que d'utiliser les structures socioculturelles à disposition (ce qui n'empêchera pas de préférer utiliser ces mêmes équipements plutôt que les petits locaux administratifs des locaux des GPAS pour effectuer des recherches Internet, signe toujours d'une volonté de multiplier les liens). On privilégie sans cesse la visite chez des hôtes plutôt que le chez-soi, témoignage d'un intérêt certain pour le goût des autres. Et cet intérêt n'est pas seulement un moyen supplémentaire d'assumer concrètement la variété du monde social : il s'agit aussi d'en faire la condition d'une éducation, de faire du goût des autres un point d'appui pour apprendre, autrement et autres choses.

LE GOÛT DES AUTRES

Les formes d'éducation en milieu purifié permettent de choisir ce qui est bon ou opportun, en conséquence les lignes de force sont celle des éducateurs qui fixent les valeurs, les objectifs et les étapes – logique centripète dont l'éducateur occupe le centre. La pédagogie sociale fonctionne autrement, de manière centrifuge, à double titre : en cherchant à ne pas créer un quelconque

centre idéologique ou pratique qui servirait d'axe éducatif et en sortant les pédagogues du rôle de directeur de conscience, de répétiteur et de précepteur – terminologie qui indique assez la présence d'une norme que l'éducateur sera chargé de faire connaître et de faire appliquer.

C'est que, davantage que leurs goûts propres, ce sont bien le goût des autres que les pédagogues vont chercher à découvrir et à faire découvrir. Le goût des autres c'est premièrement l'intérêt porté pour les autres : ne pas rester enfermé dans des locaux, dans des pratiques maîtresses, susciter le désir d'extérieur, rendre curieux de ce qui étonne et interroge, provoquer l'intérêt pour le méconnu, en faire un objet désirable et non un objet d'anxiété. Le goût des autres c'est ensuite faire saisir que les autres n'ont pas tous les mêmes manières de sentir, juger, apprécier et agir, que les pratiques varient : qu'on cuisine certes souvent à hauteur de table, mais à hauteur du sol dans les familles comoriennes; qu'on ne peut pas ne pas entrer dans le foyer de certaines familles pour saluer et échanger, et qu'il n'est pas le bienvenu au contraire de passer le seuil chez d'autres... Cela travaille aussi le domaine des représentations, en témoigne l'exemple de cette maman qui se met à rire quand la pédagogue lui annonce que son fils s'est inscrit pour aller écouter de la musique classique, et qui

ajoute qu'il doit y avoir une erreur, qu'il ne s'agit pas de son fils. Le goût des autres, enfin, en pédagogie sociale, se décline au pluriel, il s'agit de faire découvrir les goûts des autres et de manière réciproque : à force de vivre les différences, à force de se côtoyer, les enfants, les adolescents, mais aussi leur famille, s'autorisent à questionner. Les familles de religion musulmane interrogent ainsi les enfants et les pédagogues qui célèbrent les fêtes de fin d'année afin d'en savoir davantage. Les enfants s'interrogent mutuellement et constatent les différences qui prévalent dans l'univers domestique de chacun. Les parents d'origine étrangère qui ont invité une pédagogue à leur mariage la remercient du bouquet de fleurs offert, échantillon de culture française que la famille découvre à cette occasion. Les pédagogues, évidemment, ne décident pas du goût des autres, en passeurs ils en permettent la fréquentation ; ils ne décident pas non plus que certains goûts seraient plus sains ou bénéfiques mais s'engagent à offrir les conditions de rencontre de la variété.

Cela décentre le rôle des pédagogues et bouleverse leurs pratiques : travailler à partir du goût des autres et non pas du sien propre ou de celui de l'institution qui les emploie permet de sortir de la relation binaire qui lie habituellement l'éducateur et l'éduqué, et qui construit des liens de dépendances, des identifications figées, des relations de pouvoir invariables.

La pratique pédagogique qui passe par le goût des autres permet de multiplier les médiations, d'éviter de mettre en face à face des postures, des pratiques, des personnes, permet de passer du binaire au multiple*. Le pédagogue n'est plus la référence (idéalisée ou dépréciée, peu importe), les normes qu'il estime bonnes importent moins que la variété rencontrée, manière judicieuse d'éviter que l'enfant ou l'adolescent se sente en décalage, étranger, dévalorisé vis-à-vis d'une seule norme légitime.

On retrouve là une ligne de force extrêmement solide des pédagogues de rue, à savoir leur pratique du non-jugement, qu'on serait bien en peine de prendre au dépourvu. Comme pédagogue, ne pas choisir un camp, une morale, une pratique... invite à atténuer les regards normés, les manières d'être discrètement judicatives qui tracent aussi discrètement que sûrement des évidences de classe, de genre ou de culture. Manière d'éviter de dessiner en creux l'image de l'homme abstrait et universel. Le refus du binaire et la pratique du non-jugement vont de pair avec l'idée de découverte, et la renforcent : pour ne pas s'attacher à un modèle, il faut en fréquenter plusieurs – invitation

* Sur la pauvreté de la relation binaire en pédagogie, sur ce qu'elle entraîne comme régression, et sur son dépassement par le jeu de la multiplication des médiations, voir OURY F. et VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1971, tome I, p. 162, 165, 310-311.

à sortir de l'univers domestique, des lieux de socialisation de proximité, des institutions qui cultivent leurs propres goûts... invitation à aller voir ailleurs.

Ces avantages suffisent-ils à lever les interrogations sur une éducation qui n'offrirait qu'un relativisme troublant à des enfants ou des adolescents en cours de construction? Le goût des autres n'est-il pas un prétexte pour parcourir facilement la diversité du monde social sans se préoccuper de ce qu'en perçoit et en conclut l'enfant ou l'adolescent? Est-ce que, à multiplier les rencontres et les lieux visités, l'idéal de variété ne se transforme-t-il pas plutôt en une forme de zapping, de succession de connexions-déconnexions qui sont bien dans l'ère du temps? Si certaines conditions propres à la pédagogie sociale ne sont pas respectées, le risque est conséquent en effet d'aller un jour rencontrer une couturière et le lendemain visiter une galerie d'art, dessinant une pratique qui relève davantage de l'hétéroclite que de l'éclectisme. Et, à répéter ces visites rapides et ponctuelles, le risque est de ne plus éprouver la variété des pratiques sociales, mais de faire défiler aux yeux des enfants et des adolescents une sorte d'album photo, où les uns sont spectateurs et les autres une sorte de décor mouvant aux couleurs changeantes.

Cela arrive quand les pédagogues, pressés ou en manque d'idées, se transforment en tour-opérateur

des curiosités locales. Cela n'arrive pas quand ces rencontres s'inscrivent dans des allers et des retours (entre le proche et le lointain, par exemple quand les recettes proposées par des chefs sont expérimentées dans les cuisines familiales), quand elles permettent de recevoir et de donner à son tour (voyager autour des arrêts du tramway brestois, rencontrer conducteur de tram, jardinier bénévole, pêcheur amateur, artiste peintre, crêpier ambulancier ou musicien de fanfare... et offrir à son entourage et au public brestois un livret intitulé *Tram ta route* qui permet de découvrir la ville en se passant d'une voiture), quand elles prennent soin de créer du lien entre ces activités de découverte et les familles (rencontrer l'association des Compagnons bâtisseurs pour apprendre à construire des jardinières en bois, en fabriquer avec les parents, les installer sur les balcons et y faire pousser des légumes). Dans ce cadre-là, les rencontres et les visites peuvent être multipliées, elles seront suffisamment reliées à l'univers du proche, à une signification sociale, à une expérience partagée, à une temporalité qui s'inscrit dans la durée pour ne pas succomber à une pratique fourre-tout ou à un tourisme du proche. Le ou la pédagogue de rue, s'il valorise le goût des autres, n'en est pas pour autant un simple spectateur ou accompagnateur : il lui appartient de tisser ces fils qui peuvent relier le proche et le lointain, le

connu et l'inconnu, de donner sens au fait de parcourir ces multiples espaces sociaux. Aller visiter tel lieu ou rencontrer telle personne pour occuper un planning vide n'est pas de même nature que de réaliser la même chose parce qu'on en a besoin. Dans ce cas il n'y a plus de possibilités infinies de zapping, il y a la rencontre de jardiniers pour apprendre à cultiver des légumes sur un balcon, il y a les familles ou les voisins à interroger pour collecter des recettes de soupes afin de pouvoir en proposer gratuitement sur l'espace public. L'inconnu n'est plus un décor, il est la ressource nécessaire pour grandir, pour apprendre. Fréquenter le dehors, alors, prend tout son sens.

Si l'éducation, généralement, se construit autour de modèles intellectuels et pratiques clairement repérables et délimitant, implicitement ou explicitement, une morale sociale ou une éthique individuelle (la vertu chez Platon, la résistance aux artifices de la société chez Rousseau, le patriotisme chez Durkheim, l'éthique de la compétition et de la sélection dans nos modèles éducatifs présents, etc.) autour d'un éducateur jouant un rôle central, que se passe-t-il d'un point de vue des jeunes générations quand une pédagogie se propose de rompre avec cette logique? Est-ce à dire qu'il n'y a plus de connaissances incontournables à transmettre? Tout prendre, finalement, revient-il à ne rien choisir?

Les pédagogues de la pédagogie sociale cherchent à se passer d'axe : d'une part, les pédagogues ne sont pas le centre autour duquel s'organisent les apprentissages ; d'autre part, il n'y a pas d'axe normatif autour duquel s'articulent les apprentissages. Dans ces conditions singulières, de quelle nature sont les savoirs et les connaissances produits ? Ils répondent à la même logique de multiplication qui prévaut dans les activités de découvertes : seront valorisés les connaissances et les savoirs qui conditionnent l'accès à la variété du monde social et l'élargissement des espaces vécus. Parmi ceux-là : la capacité à utiliser les transports en commun, à manier une bicyclette, à lire un plan... mais aussi la capacité à se présenter dans un lieu inconnu, à se situer et agir dans un nouvel environnement, à faire preuve d'une souplesse nécessaire à la fréquentation de l'altérité, à maintenir et développer une curiosité. Cela permet ainsi de se départir de ce goût prononcé pour les typologies d'évidence qu'on rencontre un peu partout, et dont les enfants, les adolescents et leur famille font les frais, puisqu'ils sont souvent caractérisés de manière déficitaire, y compris par les acteurs de l'intervention sociale qui, en les définissant par leur manque, s'assurent une nécessaire activité d'accompagnement.

Multiplier les expériences, multiplier les liaisons entre les choses entraîne une disposition à accueillir la nouveauté, à l'assimiler, à susciter la curiosité*. Si le familier et le déjà-connu engendrent l'assoupissement, si la confrontation à la nouveauté est la condition d'une curiosité réitérée**, la pédagogie sociale offre alors un milieu singulièrement opportun à l'acquisition de nouveaux savoirs. Les influences dangereuses, la corruption dont il faut se méfier, les mauvaises manières, les pratiques indignes et les pensées douteuses, contre lesquelles les philosophes d'antan et des praticiens contemporains nous mettent en garde, paraissent non seulement moins menaçantes mais au contraire source d'apprentissage et d'émancipation. La vie alors n'est plus infréquentable, joie du dehors!

Étonnamment, ce pari singulier de la pédagogie sociale, ce refus de la pauvreté de l'uniformité, n'entraîne ni le fourvoisement aveugle dans les opinions dominantes ni un amoralisme relativiste. Les enfants et les adolescents, parce que les petits groupes ne sont pas constitués par affinités amicales, s'habituent à voisiner l'altérité, les activités de découverte les amènent vers des destinations inconnues et diversifiées, nul ne s'en étonne, et

*C'est la démonstration développée par John Dewey dans *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, par exemple p. 296-297.

**DEWEY John, *Comment nous pensons*, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, [1910] 2004, p. 290-291.

cette pratique produit davantage de tolérance que de sectarisme. Le plaisir provoqué par la fréquentation de pratiques pourtant marginales permet de relativiser le « bon sens », le « bon usage » ou les « bonnes pratiques » de l'opinion majoritaire, sans faire pour autant de ces expériences un modèle alternatif, puisque le lendemain ou la semaine suivante, il y a de très fortes probabilités que les rencontres conduisent vers des manières de faire plus conformes au goût dominant du moment. On peut même légitimement se demander si une éducation critique ne passe pas par le fait de se désaxer plutôt que par des discours contre-hégémoniques*.

Le danger ne vient donc pas du fait de tout prendre, mais du risque – particules fines obligent – de vouloir faire comme beaucoup : programmer, fixer des objectifs et des étapes, décider de ce qui est bon ou mauvais, etc. Tout prendre permet d'échapper aux logiques de l'enfermement, qui préconisent l'abri entre quatre murs, le retranchement dans la sécurité de la vie privée, les remparts contre le monde, les endroits sûrs**, c'est refuser l'exclusivité de l'influence préconisée par Rousseau qui attache l'enfant à un

* Sur le sujet, voir le dossier « Esprit critique, es-tu là ? » de la revue *N'Autre École - Questions de classe(s)*, n° 6, 2017, p. 14-71.

** Selon les expressions utilisées par Hannah Arendt pour justifier l'éducation-du-dedans par le registre du confort bourgeois, *La Crise de la culture*, *op. cit.*, p. 239.

maître tout-puissant. Il n'y a aucun remède à l'irradiation des particules fines de la normalité, les pédagogues de rue y sont autant exposés que tout un chacun, à la différence près qu'ils sont soumis aux influences multiples du dehors et que celles-ci viennent atténuer ou diluer l'effet contaminant des champs de l'intervention sociale et éducative. C'est un premier pas pour s'échapper.

III
EN CHEMIN

Nul ne se protège une fois pour toutes des particules fines du fait majoritaire, c'est une tâche qu'il s'agit de remettre sans cesse à l'ouvrage. D'une part parce qu'elles sont de nature changeante, elles agissent et font agir sans crier gare*. D'autre part parce que les pratiques qui cherchent d'autres voies ne sont jamais à l'abri d'être reprises et digérées par ceux-là mêmes qu'elles combattent.

Au sein des Groupes de pédagogie et d'animation sociale, la fréquentation du dehors et de son hétérogénéité, le renouvellement rapide des pédagogues de rue qui amène de nouvelles réflexions et questionne les anciennes, les espaces d'échange au sein des équipes et entre les différents GPAS participent sans cesse à maintenir en mouvement une pratique pédagogique singulière. Le travail collectif de réflexion-action mené autour de la rédaction de ces pages s'intègre dans ce travail de questionnement et de renforcement permettant de ne pas succomber aux particules fines par excès de routine ou défaut de vigilance. Deux jours durant nous nous retrouvons ainsi en compagnie d'une bonne

* Isabelle Stengers et Philippe Pignarre parlent, à propos de ces pratiques dominantes qui cherchent à stupéfier et à laisser impuissant, d'attaques sorcières, *La Sorcellerie capitaliste. Pratiques de désenvoûtement*, La Découverte, 2007.

vingtaine de pédagogues de rue afin de faire un premier bilan de nos précédentes journées de réflexion et voir quelles conséquences ces échanges pourraient avoir sur les pratiques de pédagogie sociale. L'assemblée est largement féminine et variée en termes d'âges, de parcours et d'expérience en pédagogie sociale : certaines pédagogues sont là depuis des années, d'autres viennent d'arriver, certaines savent que cette expérience de pédagogue de rue est transitoire (stagiaires en formation, volontaires du service civique). Variété favorable à la vivacité des échanges, à la réflexion sur l'action.

L'objectif de ces deux jours : revenir sur les particules fines qui traversent les pratiques des pédagogues de rue, avec l'idée que travailler les singularités de la pédagogie sociale est un moyen de se renforcer, d'en voir les atouts. L'hypothèse qui guide les discussions de ces deux journées peut se résumer de la manière suivante : les pédagogues de rue, par leur manière de se rendre disponibles, d'aménager des temps qui ne relèvent pas du loisir animé, par la familiarité entretenue avec les familles et la confiance que celles-ci accordent, disposent d'atouts considérables pour agir, et pour agir d'une manière distincte des formes d'interventions sociales et éducatives habituelles. Plus encore, ces atouts deviennent caducs quand il s'agit d'imiter des

méthodes d'interventions plus courantes : à quoi peut servir la très fine connaissance du contexte et des personnes qui y vivent s'il s'agit finalement de proposer un séjour clés en main ? À quoi peut servir la confiance nouée avec les enfants, les adolescents et leur famille s'il ne s'agit que de leur proposer un temps d'occupation comme en fournissent tant les structures du loisir animé ? Pourquoi fréquenter l'hétérogénéité des pratiques sociales si c'est pour se rabattre sur des activités partenariales convenues, sur les marronniers de l'animation socioculturelle et les normes qui les portent* ? Pourquoi connaître les enfants et les adolescents dans les contextes variés qu'ils côtoient s'il s'agit de les emmener sur des activités où on les concentre en troupeau ? À vouloir imiter les pratiques majoritaires en vigueur, les pédagogues de rue risquent qui plus est de perdre beaucoup, puisqu'ils et elles ne posséderont jamais les attributs de l'animateur orthodoxe : pas de local, peu d'enfants, pas ou peu de compétences techniques particulières, etc. L'imitation ne serait qu'une forme appauvrie de l'original. Ne vaut-il pas mieux dans ces conditions travailler au renforcement des pratiques *sui generis* de la pédagogie

* Dans le secteur du journalisme, un marronnier désigne ces articles qui reviennent à date fixe pour combler les périodes creuses et redisent chaque année les choses connues d'un événement ou d'une pratique dont on sait déjà tout.

sociale? Ne faut-il pas porter le regard sur les atouts déjà en main et déjà solidement arrimés dans les pratiques pour envisager des modalités d'action qui renforcent ces singularités?

Pour partir d'un élément commun qui rassemble, pour ne pas se laisser happer par les évidences du temps présent, ces deux jours de réflexion tournée vers l'action débutent par le partage d'un vieux film dont tout rapprochement avec l'époque actuelle ne serait bien sûr que pure coïncidence. *L'École buissonnière* de Jean-Paul Le Chanois (1948) est une fiction qui rend compte de la naissance de la pédagogie Freinet sans la nommer directement. M. Pascal, l'instituteur innovant, avatar de Célestin Freinet interprété par Bernard Blier, arrive dans un petit village de Provence où il se soucie moins du qu'en-dira-t-on que de la vie de ses élèves déployée dans la salle de classe et au dehors. Le film rend compte brillamment d'une pédagogie à l'air libre, qui ne se laisse pas enfermer entre les quatre murs de l'institution scolaire : l'instituteur côtoie ses élèves au bord du torrent qui sert d'aire de jeu, sur le passage d'une étape d'une course cycliste dans le village, pratique la classe promenade et envoie les enfants enquêter dans leur famille, chez les artisans, les commerçants et les paysans... Toute cette vie est utilisée dans la classe, pour mobiliser les élèves, y compris ceux qui sont

éloignés et rétifs à l'enseignement scolaire. Le film raconte les résistances que suscitent ces pratiques chez les notables, et à la fois la proximité qui se crée entre les familles et l'instituteur, invité à partager repas et fêtes. Cette œuvre est une fiction mais possède la rare intelligence de rendre compte d'une aventure pédagogique, et d'en capter l'originalité des pratiques, les soubassements essentiels, de donner vie (avec brio) à ce qui est rarement raconté. *L'École buissonnière* relate ces allers-retours entre le dehors et l'univers de la classe, cette manière de se nourrir sans cesse des centres d'intérêt des enfants pour les emmener vers d'autres questionnements et d'autres découvertes. La course d'escargots organisée par les élèves avant la classe sert ainsi de déclencheur à plusieurs enquêtes et à l'acquisition de savoirs nouveaux (sciences naturelles, histoire, recettes de cuisine, etc.)*. Savoirs inscrits dans la société et qui viennent provoquer des remous parce qu'ils interrogent les routines, les pouvoirs, l'organisation sociale.

* *L'École buissonnière* est une fiction documentée qui renvoie à de nombreux événements réels vécus par Célestin Freinet; pour une approche précise du contexte socio-politique et pédagogique de l'époque : FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire, historique de l'École moderne (pédagogie Freinet)*, Maspero, [1949] 1969; BARRÉ Michel, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, tomes I et II, Publication de l'École moderne française, 1995 et 1996. Également le téléfilm de Daniel Losset, *Le Maître qui laissait les enfants rêver*, MFP-France 3, 2006.

Sans aucun doute *L'École buissonnière* est un film de pédagogie sociale, et, apparemment déconnecté de notre actualité présente et du contexte des pédagogues de rue, il sert d'autant mieux de point commun et d'invitation à ne pas demeurer fixé sur les propres pratiques des Groupes de pédagogie et d'animation sociale, et d'y revenir avec un regard neuf.

LE JEU DES DIFFÉRENCES

Malgré les images en noir et blanc, malgré le contexte rural de l'entre-deux-guerres, malgré l'accent du Sud et les culottes courtes, les pédagogues tout terrain se retrouvent d'emblée dans cette fiction pédagogique. Les parallèles semblent évidents : le fait de sortir des murs ; le lien étroit avec l'environnement social, la rencontre des enfants, des adolescents et de leurs parents sur leurs lieux de vie, et la connaissance des enfants que le maître d'école en retire ; connaissance qui n'est pas seulement celle de l'élève en classe, mais aussi celle de l'enfant dans l'espace public, dans les lieux qu'il a fait sien, dans l'univers familial, et la proximité qui s'en dégage bien que l'instituteur, comme les pédagogues, ne soit pas un autochtone ; la volonté pédagogique de ne pas en rester à cette proximité mais d'élargir l'espace vécu des enfants...

Les petits groupes de travail, au moment de la restitution, disent voir dans cette illustration de la pédagogie Freinet le socle de la pédagogie sociale : la présence sociale, le travail avec les familles, les activités de découverte et les projets menés sur des temps longs. L'assemblée échange aussi sur l'étonnement que provoquent ces pratiques peu courantes aussi bien chez les enfants eux-mêmes (faire classe à l'air libre dans le film, s'adresser continuellement à des inconnus dans les pratiques des GPAS) que chez le quidam qui peut passer de la surprise à l'opposition féroce (les notables dans le film). Les pédagogues se reconnaissent dans cette manière de surprendre et d'agir par vent contraire, de se confronter aux habitudes et à la peur du changement... et s'étonnent malgré tout que ce type de pédagogie ne se diffuse davantage au vu des possibilités offertes.

Dans ces deux pédagogies pratiquant la joie du dehors se cachent cependant quelques différences. Les pédagogues repèrent celles qui tournent à l'avantage de la pédagogie sociale telle qu'elle est pratiquée dans les GPAS : l'instituteur n'a pour champ de découverte que l'univers du village (et les colis et journaux reçus d'une classe du Finistère), les pédagogues celui d'un quartier, d'une ville, d'un territoire élargi par les réseaux de transport en commun et les liens étroits entre les GPAS ; les pédagogues de rue n'ont pas de local à

s'approprier et à faire vivre, ce qui évite le risque d'endormissement lié au confort de l'intérieur; le maître d'école est seul dans sa classe, les pédagogues forment une équipe.

Mais ce sont les différences qui interrogent les pratiques des pédagogues de rue qui retiennent l'attention. Freinet part systématiquement des enfants pour construire le processus d'éducation et non d'une proposition du pédagogue. Il semble donc que le procédé soit actif chez l'un et passif chez les autres : « Dans nos pratiques on apporte des savoirs, mais ça ne part pas des enfants, on cherche des activités pour les enfants pour faire découvrir l'inconnu. » Les pédagogues s'interrogent : est-ce que cela signifie que dans les GPAS les enfants font confiance aux pédagogues mais qu'en retour on ne les laisse pas proposer et faire? Autre différence : après les sorties, les rencontres, les activités de découverte, il n'y a pas de mise en commun avec les enfants de ce qui a été fait, le ou la pédagogue ramène les enfants à leur domicile. Même si le temps du trajet de retour est largement mis à profit, il n'existe pas ou peu ce travail qui rassemble les élèves autour d'une manière de raconter ce qui a été vu et entendu, d'une volonté de mettre en partage les découvertes. Il y a dans la pédagogie Freinet une dimension collective et coopérative qui suscite intérêt.

Les pédagogues reconnaissent au dispositif Freinet une capacité à rendre la curiosité contagieuse, en quoi cette faculté peut nourrir la pédagogie sociale ?

LA CURIOSITÉ CONTAGIEUSE

La discussion intéresse hautement les pédagogues, chacune et chacun doit patienter un long moment avant d'obtenir son tour de parole. Elle passe en revue les tensions dans les pratiques de la pédagogie sociale et cette tendance à glisser vers des pratiques issues de l'animation socioculturelle (ou au moins de ses routines les plus habituelles). Les pédagogues admettent organiser et programmer... et en même temps reconnaissent que ces manières de faire font passer à côté d'opportunités. Le ou la pédagogue ayant prévu son activité cherche à compléter le contingent d'enfants ou d'adolescents nécessaire à sa réalisation et n'envisage plus d'autres possibilités. Et, dans cette quête, peu importe ce qui peut se passer ou ce que les personnes rencontrées peuvent exprimer, le ou la pédagogue a autre chose en tête, déjà prévue, qui le privera de la disponibilité pourtant revendiquée par la pédagogie sociale et le coupera des contingences et de la joie de dehors : tristesse de la méthodologie de projet, du rétroplanning et du chemin convenu à l'avance.

Mais la discussion n'a pas pour objet de ressasser le pouvoir des particules fines de faire dévier d'une trajectoire périphérique, elle cherche au contraire à renforcer des singularités qui offrent des intérêts éducatifs. La logique de l'enquête telle qu'elle est développée dans la pédagogie Freinet, celle qui consiste à s'enquérir plutôt qu'à acquérir, interpelle les pédagogues qui y voient un moyen de sans cesse renouveler le désir d'apprendre, d'assumer le goût des autres, de ne pas choisir à la place de... Parce qu'elle part des questions ou des surprises des enfants, des adolescents ou de leur famille, d'un désir de connaître telle ou telle chose, qui entraînera d'autres questions et d'autres voyages vers des destinations inconnues, cette logique de l'enquête semble faire écho à bien des dimensions évoquées dans les chapitres précédents.

Premièrement, l'enquête s'inscrit facilement dans la vie, dans cette idée d'une éducation dans le monde, dans le fait d'éprouver sans *a priori* l'hétérogénéité du monde social, dans la volonté de créer du lien entre le proche et le lointain, le continu et le discontinu : enquêter c'est partir du proche, des questions, désirs, doutes des enfants ou des adolescents et mobiliser pour y répondre l'inconnu, le lointain, le discontinu. L'enquête est même un multiplicateur d'hétérogénéité et les pédagogues, dans le fil de la discussion, en

perçoivent tout de suite la richesse potentielle. Preuve d'une manière de penser l'inédit et l'altérité qui ne correspond guère aux canons de notre temps, les pédagogues, très proches en cela des praticiens et praticiennes de la pédagogie Freinet, perçoivent le monde au prisme de la variété quand le sens commun (et conservateur) voit le monde social comme allant en s'appauvrissant, comme perdant en diversité. Sans nostalgie pour le village de l'entre-deux-guerres de *L'École buissonnière*, de ses métiers diversifiés et sa culture paysanne, les pédagogues tout terrain perçoivent au contraire toute la variété que leur offre leur environnement quotidien et la facilité avec laquelle la fréquenter. Perception-réflexe qui voit partout l'hétérogénéité à exploiter pédagogiquement. L'enquête est une manière parmi d'autres de cultiver cette diversité qui n'est pas en voie d'épuisement mais qu'il faut savoir percevoir et fréquenter. La pédagogie sociale et l'enquête sont un bon moyen de réenchanter l'univers social, proche et lointain.

Deuxièmement, l'enquête coïncide avec la pratique d'une éducation désaxée qui déloge le pédagogue du centre autour duquel tout doit pivoter et se passe d'un axe normatif autour duquel s'articulent tous les apprentissages. Ce double décentrement permet d'esquiver le risque de violence symbolique inhérent à l'éducation en

milieu populaire et dû à l'imposition de pratiques, de prédilections, de manières de juger dominantes. Quand cette violence construit silence et mésestime de soi, l'enquête fabrique de la parole (enquêter c'est demander, interroger, s'enquérir) et de la confiance (on s'autorise à aller vers, à rechercher et à comprendre, on s'entraîne à l'inconnu). L'enquête renforce ce décentrement, contribue à sortir le pédagogue d'une logique centripète; perdant ainsi la main, parce qu'il ou elle ne connaît ni le point de départ, ni celui d'arrivée, ni les étapes intermédiaires, le ou la pédagogue agit alors à hauteur de la vie quotidienne et de ses contingences, à partir des circonstances qui échoient ici et maintenant, sans position en surplomb. L'enquête c'est aussi accepter d'affecter et de se laisser affecter, c'est-à-dire emmener vers des savoirs nouveaux en partant de personnes concrètes et de contextes situés. L'enquête permet de se saisir de tout (tout ce qui est là, tout ce qui surgit) et de ne rien choisir *a priori* : toute recherche est bonne en soi, elle ne présage d'aucune conclusion, les opinions de chacun et chacune se fabriquent en chemin.

Enfin, l'enquête permet de donner une dimension sociale aux savoirs. Dans la logique de Célestin Freinet, l'enquête part nécessairement des centres d'intérêt latents ou exprimés de ses élèves : lorsque la classe élit un texte pour le journal scolaire, peu

importe à Freinet que ce texte soit bon ou mauvais, ce qui l'obsède c'est de savoir pourquoi les enfants ont élu ce texte-là et pas un autre, et comment cet enthousiasme pourra être à l'origine de découvertes nouvelles. Le texte élu narre-t-il une bataille d'eau pendant l'arrosage d'un jardin, la classe se met à poser des questions sur l'irrigation, sur la pression de l'air et de l'eau, sur les plantes domestiques et leur culture... Autant d'enquêtes, de personnes à aller interroger, d'expériences à réaliser. Une simple bataille d'eau et voilà lancé le mécanisme de la curiosité contagieuse*! L'enquête démarre au contact de l'univers social alentour, il s'agit de ne jamais s'en couper et tout à la fois de ne jamais y rester. Issus d'un contexte social donné, les savoirs acquis en chemin sont ensuite partagés, c'est la logique de la dédicace qu'on retrouve aussi bien dans le journal scolaire de Freinet que dans les livrets des GPAS qui invitent à cuisiner, à découvrir les lieux accessibles depuis le tramway ou les métiers de la mer et sa biodiversité. Les discussions sur cette dimension vont bon train, notamment le goût des enfants et des adolescents pour les technologies numériques et la manière dont les pédagogues peuvent s'adosser à ce centre d'intérêt pour s'inscrire dans

* FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Maspero, [1942-1943] 1972, p. 87-107.

un contexte (dimension passive de l'expérience) et contribuer à l'enrichir en utilisant les smartphones des adolescents (photos, interviews, vidéos, etc.) et en nourrissant par exemple les réseaux sociaux numériques des découvertes réalisées en petit groupe (dimension active de l'expérience).

Il y a congruence entre l'horizon développé par la pédagogie sociale et cette logique d'enquête : non seulement celle-ci ouvre sur la curiosité contagieuse, sur le désir sans cesse renouvelé de se questionner et de découvrir, mais sous de multiples points de vue elle permet d'assumer pleinement la joie du dehors et d'échapper à la tristesse du connu et du prévu, du programme et des routines qu'il fabrique. Ce qui explique que les pédagogues se projettent très vite sur la manière de consolider leurs pratiques de pédagogie sociale par celle de l'enquête – sorte de déclic qui n'attendait qu'une chose : être actionné ! Déjà des pratiques en cours y font écho, à Brest par exemple, l'action pique-niques partagés part du constat qu'il est possible de davantage impliquer des enfants au sein du GPAS, de leur donner la possibilité d'aller plus loin, de s'investir dans la préparation des sorties de découverte. Une réunion entre enfants et pédagogues permet ainsi de se mettre d'accord sur une destination de sortie, et surtout de discuter la question du repas : quels sont les goûts et

les pratiques alimentaires de chacune et chacun? Comment se mettre d'accord pour préparer un pique-nique en commun? L'aspect économique est pris en compte puisqu'il s'agit de mutualiser des ingrédients, d'éviter les dépenses superflues aux familles, de s'adapter à ce qu'elles possèdent déjà dans leur garde-manger ou réfrigérateur. Une fois le choix du menu réalisé, à l'aide d'un jeu de carte inventé pour permettre de ne rien oublier dans la composition du menu, on cuisine dans l'appartement d'une des familles, avant de prendre la route. Logique de recherche en vue d'un but déterminé (découvrir un lieu et y pique-niquer) qui suppose une certaine logistique (choix des récipients et leur achat réalisés avec les enfants) et une confiance de la part des familles (ouvrir ses placards, donner à voir ses pratiques de consommation). Si elles ont trouvé au départ la proposition surprenante (à tel point que des pique-niques individuels étaient discrètement préparés au cas où), la valorisation de l'échange, aussi bien symbolique que matérielle, a pourtant prévalu. Et l'enquête ne concerne pas seulement les enfants, mais aussi leurs parents qui découvrent la variété des pratiques alimentaires et témoignent de leurs propres manières de cuisiner, voyage à toutes fins utiles pour mieux connaître ses voisins – familiarité renouvelée. L'action permet évidemment l'apprentissage de connaissances et

savoirs nouveaux, aussi bien théoriques (nature et qualité des aliments) que pratique (apprendre à cuisiner), multiplie les rencontres et l'interconnaissance, construit du commun.

Mais les discussions autour de l'enquête telle qu'elle est envisagée par Freinet donne *illico* d'autres idées : travailler sur du temps long à partir des passions des enfants, celle pour les travaux publics par exemple, et profiter du chantier de construction de la deuxième ligne de métro à Rennes et des multiples métiers qu'il mobilise; contacter les hôtes à visiter avec les enfants, en vis-à-vis direct ou par téléphone, pour que les enfants puissent présenter l'objet de leur venue et s'assurer qu'ils saisissent pourquoi ils se rendent à tel ou tel endroit, pourquoi ils rencontrent telle ou telle personne; impliquer davantage pour que les enfants et les adolescents puissent plus facilement refaire des sorties avec leurs parents; imaginer des formes de correspondances nouvelles, qui mettent en lien les différents GPAS, qui fassent appel aux réseaux sociaux et aux nouvelles technologies, ce qui permettrait d'y éduquer par la pratique (est-ce que cette photo publiée met en valeur les personnes représentées? Est-ce que nous avons les autorisations?), de travailler des textes, des légendes; la mise en commun de ces découvertes ne pourrait-elle pas prendre la forme de présentations sur l'espace public de proximité,

afin de montrer les résultats, de collecter des questions, des remarques, des informations de la part des parents, des copains...

Beaucoup d'idées et de questions qui invitent à essayer. Il ne s'agit en rien d'une révélation, les pédagogues voient simplement dans l'enquête un déclencheur supplémentaire à de multiples horizons recherchés par la pédagogie sociale. L'enquête ouvre cependant de nouvelles pistes que l'émulation de la discussion collective incite à arpenter au plus vite.

NE PAS CESSER D'ESSAYER

Huit mois après ces deux journées d'échange, qui devaient initialement clore ces mois de travail en commun en vue de l'écriture de ces pages, les pédagogues ont ressenti la nécessité d'une nouvelle rencontre. L'enthousiasme soulevé par les possibilités ouvertes par la logique d'enquête n'est pas retombé, loin s'en faut, et il a permis d'expérimenter de nouveaux dispositifs, il s'agit d'en témoigner, de partager ces tentatives, de se nourrir des succès, insatisfactions et questionnements des uns et des autres.

Nous nous retrouvons de nouveau pendant deux jours en présence d'une vingtaine de pédagogues, autour des expérimentations menées depuis lors. Mais, nouveauté, ce sont les pédagogues qui

sont à la manœuvre et ont amené de quoi partager leurs expériences en cours : extraits vidéo d'activités, schémas explicatifs, outils testés... À Brest a vu le jour un tableau recensant les centres d'intérêt de chaque enfant complété en fonction des discussions menées avec chacun d'entre eux et à partir également des observations des pédagogues; un porte-documents « En quête d'enquête » circule autour de la table; le film *L'École buissonnière* a été projeté en présence des pédagogues nouvellement arrivés afin de créer une culture commune autour de la pratique d'enquête... À Rennes, après la dernière rencontre, il a semblé inconcevable de préparer les activités sans les enfants; durant le passage en classe du mardi qui sert à présenter les sorties de la semaine, les élèves eux-mêmes précisent que des groupes d'enquête se sont créés et que cela suppose un investissement sur plusieurs séances; pour favoriser les interactions avec le territoire de vie des réunions de préparation ont eu lieu dans des bars, suscitant la curiosité des clients et leurs réactions. Partout l'usage de la tablette numérique a été expérimenté sur certaines visites et rencontres, partout le terme enquête a été repris et les enfants et adolescents s'en sont emparés à leur tour.

Du point de vue des pédagogues, l'hypothèse émise quelques mois en arrière a été confirmée : la démarche d'enquête rend disponible aux

centres d'intérêt des enfants, à ce qui se passe alentour, à l'imprévu. Être en quête d'enquête suppose de demeurer à l'écoute, la pratique le confirme : « Mais les poubelles, où vont-elles ? », la question née d'un retour d'activité mobilisera pour y répondre l'art du trajet et de nombreuses rencontres. Les débats qui nous avaient agités il y a quelques mois autour du fait de programmer semblent en voie de dépassement : les plannings ont vu apparaître, en plus des sorties et activités prévues, l'expression « recherche d'activité » (avec les enfants). Et la discussion en cours fait état du désir de ne plus seulement remplir autrement le planning, mais de débiter par cette logique d'enquête sans vouloir à tout prix que cela rentre dans un emploi du temps sourd aux contingences.

C'est en termes de savoirs acquis que les pédagogues constatent la plus-value apportée par l'enquête : les enfants s'entraînent à se présenter de manière claire et audible, s'aguerrissent à poser des questions, saisissent qu'il ne sert à rien de vouloir frapper à toutes les portes mais qu'il importe au contraire de faire des choix (quel intérêt pour notre enquête d'aller à tel ou tel endroit?). Dans l'enquête, les enfants et les adolescents sont contraints de s'affirmer comme protagonistes, ce qui permet entre autres de casser les perceptions routinières que les pédagogues peuvent avoir de tel ou tel

enfant. Il faut parallèlement que les pédagogues en finissent avec l'imaginaire du guide conférencier, et assument pleinement celle du passeur émancipé, ouvrier discret œuvrant à la construction de conditions susceptibles d'ouvrir des possibles inattendus et rejouant sans cesse la partition de l'ignorance : « Et pour vous, enquêter c'est quoi? » De nouvelles compétences, auparavant déjà valorisées, deviennent indispensables : se servir d'un plan, savoir observer, se débrouiller sans le ou la pédagogue, ne pas avoir peur de se perdre, etc.

Les pédagogues du GPAS de Brest ont ramené un entretien réalisé et filmé par les enfants dans le cadre d'une enquête sur le bénévolat. Les pédagogues n'en sont pas satisfaits techniquement mais veulent s'en servir comme élément de discussion : on y voit les enfants poser les premières questions, et la caméra tenue par l'un d'entre eux va des intervieweurs à l'adulte interviewé, jusqu'au moment où le pédagogue prend la parole parce qu'il se sent obligé de reformuler une question ou de préciser un élément de la discussion... L'interviewé s'adresse alors au pédagogue, les enfants disparaissent de la discussion et, du même coup, des images puisque la caméra filme le buste des adultes et que les enfants sont trop petits pour apparaître dans ce nouveau cadrage. Antonin, qui accompagnait le petit groupe et qui commente la vidéo, rappelle toute

l'importance que les enfants s'entraînent à la prise de parole, préparent leurs questions, les répètent. C'est le cas dans cet extrait vidéo, et cela construit la reconnaissance d'une égalité. Et Antonin de préciser que c'est lui-même, comme pédagogue accompagnant le groupe d'enfants, qui vient brouiller cette relation en se sentant contraint de reprendre la parole. L'assemblée approuve : les pédagogues aussi doivent s'entraîner, non pas à prendre la parole, mais à la laisser, coûte que coûte. Apprendre à disparaître, ne plus occuper le centre de l'espace et des discussions; disparaître pour faire naître des compétences, de la confiance, de l'assurance.

À propos de l'usage des tablettes numériques, les pédagogues témoignent de ses limites (en premier lieu le risque pour les enfants de se focaliser sur l'objet au détriment de la relation) comme d'un moyen supplémentaire pour renforcer l'horizon de la pédagogie sociale : en retour d'activité, lorsque le ou la pédagogue ramène les enfants à leur domicile, les supports photo ou vidéo servent de prétexte à échanger, y compris avec les parents ne maîtrisant pas ou peu la langue française; de la même manière, il permet d'intégrer facilement des enfants nouvellement arrivés en France qui trouvent une place dans le petit groupe par l'opportunité de faire usage de savoirs qui ne passent pas par la maîtrise linguistique. L'outil permet aussi de partager collectivement ce

qui a été réalisé, de reparler des rencontres, des découvertes, de rendre visible les résultats aux yeux du petit groupe et de l'extérieur. Cela répond aux discussions des mois précédents qui constataient le manque d'espaces communs avec les enfants pour partager les résultats d'une sortie, d'une rencontre, pour mieux la situer et la comprendre. Victor confirme que ce partage et cette meilleure compréhension permettent, lors du passage hebdomadaire dans les classes de l'école de Trégain, d'intéresser d'autres enfants, et que cet intérêt se propage de classe en classe (l'enthousiasme hautement contagieux des enfants racontant par exemple que pour les besoins de l'enquête ils ont poussé la porte de la fabuleuse boutique Martine Minéraux. Minéraux-fossiles-bijoux). Et les conséquences de cette mise en commun, lorsqu'elle a lieu au domicile familial, touchent également les parents, certains s'investissant dans l'enquête en cours. Dans ce processus d'enquête, dit Victor, l'enfant devient le point central qui fait lien entre les points cardinaux placés autour de lui : l'école, les parents, les pédagogues et la société. L'enquête sert de déclencheur pour multiplier ces liens et leur donne sens.

C'est pourquoi le « label enquête », pour reprendre les mots des pédagogues, a vite été intégré au lexique usuel de la pédagogie sociale (activité de proximité, activité de découverte, présence sociale,

familiarité, disponibilité, etc.). Et, preuve d'une appropriation plutôt que d'une simple imitation, au terme « enquête » se sont par exemple agrégées les « promenades mystère » et les « activités mystère » : aller place de la République à Rennes ou place de la Liberté à Brest qui sont le point de connexion de nombreuses lignes de transport en commun, attraper le premier bus, descendre au terminus et découvrir ce que réserve cette destination. Cette nouvelle pratique permet de demeurer aux aguets, de s'exercer à l'inconnu et suscite l'engouement : « J'adore les promenades mystère ! » entend-on dans les classes. À Brest, les pédagogues, conscients de l'importance de s'inscrire dans des temporalités plus longues qu'à l'accoutumée et d'avoir des temps collectifs pour préparer et faire le bilan des enquêtes, envisagent des clubs d'enquête ou des comités d'enquête, à l'image des comités de rédaction qui sont des lieux d'échange, de partage de sens et de mutualisation des connaissances. Les comités d'enquête sont un intitulé tout trouvé pour servir de prétexte à la visite de comités de rédaction, pour en comprendre le fonctionnement et l'utilité. Percevoir la diversité des mœurs est une chose, s'en forger une opinion en est une autre à laquelle des espaces d'échanges collectifs peuvent contribuer, en revenant sur les découvertes et les surprises, les sentiments, les réflexions qu'elles ont suscités.

Durant ces deux jours, les pédagogues tout terrain témoignent de trois éléments essentiels de l'enquête : 1. Elle permet, chez les enfants et les pédagogues, de (ré-)insuffler le goût de la prise de risque, elle pousse à oser. En témoigne par exemple à Rennes la décision de ne plus seulement pousser les portes de magasins et de commerces, mais aussi, au hasard, celles des particuliers, avec une question aussi simple que prometteuse : « Avez-vous une passion ? » 2. Elle aide à faire comprendre tout ce que favorisent la discrétion du pédagogue et l'action des enfants et des adolescents en termes de savoirs à acquérir ou à renforcer en vue d'un résultat : préparation des enquêtes, prise de contact directe ou par téléphone, interviews, mobilisation d'un réseau d'interconnaissances, etc. 3. Elle s'inscrit dans la vie (assumer l'hétérogénéité du monde social) par la fréquentation nécessaire d'espaces sociaux et de personnes variés pour résoudre l'enquête.

Ces deux jours d'échanges rappellent que, contrairement à la routine programmatique, l'enquête vient réveiller des envies de découverte, des désirs de rencontre, chez les enfants et les adolescents d'une part, mais aussi chez les pédagogues et les familles. Jean-Marie, investi dans l'organisation et l'accompagnement de ces mois de réflexion et président du réseau des GPAS, clôt ces deux jours en rappelant qu'il est rare de

partager le quotidien d'une organisation apprenante, d'un collectif assumant une démarche d'action-réflexion. La remarque est juste et redit toute l'importance de l'échange collectif qui permet de se (re)donner confiance, de se renforcer mutuellement pour s'autoriser au nouveau et à l'inconnu. Victor tient à préciser que l'enquête ne se décline pas au singulier, comme en témoignent les différentes manières avec lesquelles les GPAS se sont emparés de cette pratique. Les pédagogues rappellent aussi que l'enquête ne peut prendre qu'une place parmi d'autres types d'action dans le quotidien des Groupes de pédagogie et d'animation sociale. Elle suppose de constituer des petits groupes sur plusieurs séances quand les équipes privilégient également la mixité et la variation dans la composition des groupes. Elle suppose des pédagogues en retrait quand il y a besoin parfois qu'ils se mettent en avant au risque sinon qu'il ne se passe rien ou que les interactions possibles avec l'environnement soient réduites à leur portion congrue (les pédagogues, on l'a vu, savent déclencher une conversation, ouvrir des portes, provoquer l'événement). L'enquête, enfin, peut laisser et des activités plus ponctuelles permettent de répondre à d'autres besoins. De nouvelles questions évidemment surgissent : faut-il toujours tirer le fil de l'enquête au risque justement de laisser et

surtout de ne plus voir les opportunités qui surgissent à côté? Comment laisser un maximum de place aux enfants sans s'éparpiller? Comment ne pas reprendre cette place laissée aux enfants et adolescents pour s'assurer de la menée à terme d'une enquête? Jusqu'au bout les pédagogues témoignent de cette espèce de farouche refus de la logique qui enferme, chacune et chacun semblant pressentir que tout outil d'émancipation peut, en devenant exclusif, se transformer en son contraire.

DE L'ÉMANCIPATION

Enquêter, c'est s'autoriser à questionner, à rencontrer, à multiplier les voyages, sans en connaître à l'avance les moyens de transport et les destinations. Et si cette manière de considérer la vie, les autres et le monde alentour était une manière de s'émanciper, c'est-à-dire de vriller des trajectoires qui nous assignent à des chemins convenus, à des rôles entendus et attendus, à des identités fixes? Pourtant, émanciper n'est-ce pas offrir à celles et ceux qui en ont besoin de solides discours et pratiques qui éclairent les dominations pour mieux s'en libérer, autrement dit bien connaître la destination et les moyens d'y arriver? Ne faut-il pas d'ailleurs des praticiens aguerris de l'émancipation pour dévoiler, sous le masque des apparences trompeuses, la vérité qu'il faut comprendre afin de déjouer les mille et un stratagèmes de la domination et leur sophistication croissante?

L'allégorie de la caverne, imaginée par Platon dans le livre VII de *La République*, posait déjà la question du rôle de l'éducation face à l'aliénation. Vieille histoire mais qui continue d'éclairer des manières de voir et des manières de faire bien actuelles. Des prisonniers sont depuis l'enfance attachés dans une caverne, le regard tourné vers le

fond ; le spectacle qui se présente à leurs yeux n'est que l'ombre de la vie du dehors se projetant sur la paroi. Mais les prisonniers ne considèrent pas ces projections comme un simple reflet, ni la voix des personnes extérieures comme un simple écho. Ce qu'ils perçoivent depuis toujours leur semble vrai. Et si d'aventure les prisonniers étaient détachés pour regarder vers la lumière, l'éblouissement qui en résulterait les ferait s'en retourner vers les ombres, confortés dans leur conviction qu'elles sont vraies. Et si de force on amenait les prisonniers à l'extérieur, qu'en résulterait-il si ce n'est l'indignation d'être traité de la sorte, l'aveuglement violent et le désir de regagner la caverne ? Et si l'un d'entre eux néanmoins restait assez longtemps au-dehors pour s'habituer à la lumière, de quelle manière serait-il reçu en redescendant parmi ses anciens condisciples, si ce n'est en étant moqué pour ce qu'il présenterait dorénavant comme vrai ? Et s'il voulait les détacher et les amener au-dehors, c'est sans aucun doute la mort qui l'attendrait, tué par ceux-là mêmes qu'il voulait libérer.

L'allégorie ne s'arrête pas là, l'épilogue veut que le prisonnier libéré, malgré les risques, ne laisse pas les prisonniers à leur sort, non pas cette fois en essayant de les émanciper de leur lien ou en leur faisant découvrir le vrai, mais en les administrant au mieux, en permettant à la société de fonctionner

malgré l'incapacité de la majorité à s'émanciper. Ceux qui pourront aller à la lumière et s'approcher de la vérité auront pour rôle de mener le troupeau.

L'élitisme de cette histoire ancienne semble incompatible avec l'idéal démocratique dont se réclame notre temps, pourtant l'allégorie pose des questions qui nous concernent : à quoi sert-il d'éduquer? À mieux servir la société? À émanciper des liens de dépendance au risque de fragiliser l'édifice social? L'éducation est communément et avant tout perçue comme un puissant outil d'intégration, une manière d'inculquer une culture légitime* (aujourd'hui, en conformant par exemple à l'esprit de compétition**). Elle partage alors un point commun avec l'idée de Platon : la certitude. Certitude de son credo, certitude de devoir intégrer à ce qui est juste et de toute façon inéluctable, certitude de devoir, pour cela, faire plier les mauvaises habitudes et les cultures périphériques. Et lorsque l'éducation se veut émancipatrice, elle partage souvent cette disposition pour les certitudes : connaître indubitablement ce qui relève de l'ombre et ce qui relève de la lumière, mener à pas sûrs les personnes aliénées vers la lumière. On ne compte plus les projets se revendiquant d'une éducation

* C'est ce sur quoi a insisté la sociologie quand elle a commencé à s'intéresser à l'éducation, de Durkheim à Bourdieu.

** DUBET François, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, Le Seuil et La République des idées, 2004, p. 81.

qui émancipe et qui reconduisent en fait la domination par imposition d'une manière de penser et d'agir. L'émancipation n'est plus alors à chercher dans ces expériences elles-mêmes mais dans le fait de leur échapper. Une histoire raconte à ce sujet qu'à la fin du XIX^e siècle, dans les plaines argentine, de jeunes gens mus par de nobles intentions voulurent instruire les *gauchos* et les Indiens, qui refusèrent l'offre, conscients que moins qu'une libération, la lecture et l'écriture renforceraient le pouvoir des dominants à leur égard*. Il est toujours plus facile de s'étonner de ce qui est lointain, mais la surprise devrait aussi nous saisir au constat des désertions, fuites ou simplement du désintérêt des « dominés » à l'égard des projets de libération qui leur sont spécialement destinés (faut-il, indirectement, être surpris de leur faculté à s'émanciper sans libérateurs?). N'ayant pas retenu de l'allégorie de la caverne que vouloir libérer à corps défendant produit une violence qui s'ajoute à celle de l'aliénation, de nombreuses pratiques émancipatrices renouvellent les tentatives de mise sous tutelle.

Qu'elle cherche à intégrer dans un cadre dominant ou bien à libérer, l'éducation semble étrangement pouvoir suivre le même chemin :

* Miguel Benasayag, préface à DEFRAIGNE TARDIEU Geneviève, *L'Université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, Presses universitaires de Paris-Ouest, 2012, p. 12.

vouloir faire changer les maladroits, les mal dotés, celles et ceux qui prennent les ombres pour le réel, qui ne comprennent ni les dominations qui pèsent sur leurs épaules ni les moyens de s'en affranchir. Le même travail d'acculturation et la même logique coloniale sont alors à l'œuvre : il faut à tout prix faire changer des manières de penser et des manières de vivre, et la forme de la future métamorphose est connue à l'avance, elle est variable dans le temps et dans l'espace mais invariablement à l'image de celles et ceux qui éduquent et émancipent.

Étrange symétrie qui voudrait qu'on émancipe en reproduisant les logiques dominantes, en cherchant à transformer des manières d'être, de penser et d'agir pour voir naître des êtres humains enfin libérés des vieux liens de domination. Libérer, comme dans l'allégorie de la caverne, n'est-ce s'adresser qu'à celles et ceux qui sont capables d'endurer cette transformation, cette violence qui conduit de l'ombre à la lumière? D'endurer ce programme que d'autres ont concocté pour eux?

PRATIQUES ÉMANCIPATRICES DU DEHORS

La pratique d'alphabétisation de Paulo Freire répond à sa manière à ces questions, à partir d'une rupture essentielle des fables anciennes et contemporaines sur l'éducation et l'émancipation : il ne

peut y avoir d'émancipation décidée de l'extérieur. Rupture qui rompt aussi bien avec l'élite éclairée du mythe platonicien qu'avec les programmes d'émancipation qui proposent tout prêts et bien empaquetés de nouveaux *habitus* (lectures incontournables, pratiques culturelles fréquentables, manières saines de se nourrir et prendre soin de sa santé, juste façon d'être citoyen... tout y passe). Avec Freire, on cesse d'émanciper, le verbe n'existe que dans sa forme intransitive : s'émanciper. Le pédagogue brésilien a une conscience aiguë que les pratiques qui veulent émanciper les autres (pauvres, analphabètes, dominés, minorités, etc.) relèvent inévitablement d'une imposition, et que par conséquent elles ne font que remplacer une aliénation par une autre, un lien de dépendance par un autre. C'est pourquoi Freire refuse avec véhémence les slogans qui sous couvert d'éducation sont surtout des formes de manipulation (proposer des mots pour alphabétiser qui permettent de construire des phrases qui dénoncent l'exploitation, telle qu'elle est perçue en tout cas par celles et ceux chargés d'émanciper).

Chez Freire c'est le dehors qui permet le caractère intransitif du verbe émanciper : il n'y a pas de programme préétabli d'émancipation, puisque c'est à partir des personnes concernées et de leur condition de vie dans un lieu et un instant donnés

que le dispositif d'alphabétisation se dessine. Si s'émanciper c'est sortir de trajectoires fixes et d'assignations évidentes, celles-ci ne sont repérables qu'à partir d'une situation précise, et celles et ceux qui l'habitent sont, chez Freire, les mieux placés pour en témoigner : « C'est à partir de son discours [celui de l'apprenant], et non de mon discours, qu'il doit apprendre ; il part de sa situation, de sa culture, de son intelligence du monde et non de la mienne*. » Le programme est une imposition, le préétabli une négation de ce que sont les personnes rencontrées et leur situation, or il ne peut se produire d'émancipation sans sujet. Cette détermination à tenir compte du contexte, à partir d'une rencontre, d'une confiance, d'une reconnaissance est la trace la plus marquante laissée par Freire dans de multiples expériences sociales latino-américaines qui sans cesse assument le contexte qui les touche, les transforme et qu'elles transforment. Partir précisément de ce qui est, travailler à partir de ce qui est vécu et de ce qui est perçu de cette réalité-là est la manière freirienne d'installer une situation propice à s'émanciper**.

* Paulo Freire dans le documentaire *Paulo Freire, ce chercheur de vérité* d'Olympe Ollivier et Pierre Chaigneau, Unesco, 1991.

** Sur ces pratiques inspirées de Paulo Freire : l'université transhumante en Argentine racontée dans *Universidad trashumante, Crónicas de viaje*, Ediciones El Quirquincho, 2000 ; les actions portées au Pérou par le PRATEC (Proyecto andino de tecnologías campesinas). Ces deux actions sont à l'initiative

C'est la force des pratiques éducatives hors les murs, quand celles du dedans peinent nécessairement à échapper à une rigidité qui empêche ou réduit drastiquement le jeu possible dans la mécanique collective. Et cela sous au moins deux dimensions : elles créent nécessairement un cadre d'organisation propre à leur fonctionnement (recherche d'une homogénéité minimum, relative autonomie vis-à-vis de l'extérieur, etc.) et elles sont fondées sur une proposition initiale qui émane d'elles-mêmes (orientation générale qui se distingue du commun). Il y a comme une incompatibilité logique entre l'émancipation et le désir de clôture qui initie – volontairement ou involontairement, de manière forte ou de manière atténuée – un certain contrôle et une certaine correction des corps et des esprits, par des pratiques prédéterminées. On rétorquera que le tableau ainsi dressé est bien exagéré quand il dépeint le secteur de l'intervention sociale et éducative. Pourtant, dès qu'à l'intérieur des murs les publics s'agitent, la situation connaît des remous, les voix s'échauffent, l'institution tente alors de reprendre le contrôle, de faire revenir au raisonnable, à un minimum de bienséance, rendant visible des bornes qui habituellement sont imperceptibles.

de personnes formées au côté de P. Freire. En langue française, et toujours sur ces pratiques éducatives décolonisatrices inspirées de Freire, voir SABIN Guillaume, *L'Archipel des égaux*, *op. cit.*, p. 279-333.

Pour que soient réunies les conditions d'une émancipation, il faut que quelque chose s'échappe. L'invention de l'institution fermée coïncide au contraire avec une volonté de mesure, de maîtrise et de contrôle*. Il y a chez Paulo Freire, mais également chez Célestin Freinet, une ferme résolution de sortir de cette rigidité, résolution liée à une conscience que sans jeu possible il ne peut y avoir d'émancipation, qu'un mécanisme trop huilé et solidement garanti de son bon droit ne peut assurer un espace d'émancipation. Il y a chez ces deux pédagogues une logique décolonisatrice, sur laquelle il faut revenir et qui a à voir avec le refus du confinement :

1. La logique coloniale (qui n'est en rien incompatible avec le discours d'émancipation, bien au contraire celui-ci peut servir à la légitimer) est sûre de sa légitimité et de sa capacité à éduquer pour civiliser. Elle est donc en son principe sourde à toute altérité, il s'agit même de l'annihiler, par destruction ou assimilation. La pratique de Freire est au contraire de partir d'une ignorance de l'éducateur (quant aux dimensions sociales et culturelles du territoire sur lequel il intervient). Et ce non-savoir, cette incertitude, est le point de rencontre entre éducateurs et apprenants, c'est une manière de ne pas annihiler les subjectivités en présence

* FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir*, *op. cit.*, p. 160 et 168.

et d'échanger questionnements et savoirs (principe de multiplication). Les apprenants dans la méthode Freire apportent leurs connaissances, leurs manières d'être et de juger, les thématiques qui les mobilisent, et leur part de non-savoir (ne pas maîtriser la lecture et l'écriture), l'équipe éducative sa compétence en matière d'alphabétisation et sa méconnaissance du lieu d'intervention, des gens qui y vivent. Partir des ignorances qui rassemblent plutôt que des connaissances qui distinguent et figent des hiérarchies ouvre la possibilité d'un premier jeu dans le mécanisme éducatif;

2. Freire et Freinet se passionnent pour ce qui les entoure, dans cette confrontation à l'altérité qui fait surgir des questionnements nouveaux se rejoue le processus éducatif. Pratique radicale car elle s'attaque à la racine toutes les pratiques coloniales du savoir, de ce savoir sûr de lui qui cherche à annihiler l'altérité parce qu'il est tout imbu de lui-même et se considère comme seul valable et digne de considération (version forte) ou bien comme le mieux approprié à dessiller, à faire comprendre, à faire agir convenablement (version douce). Il est toujours facile (et bien vu) de constater cette forclusion de tout savoir autochtone dans l'histoire coloniale, il suffit néanmoins de se poser la question « quelles sont les pratiques éducatives qui se nourrissent de ce qui les entoure pour construire du savoir? » pour

constater que des destinations bien plus proches de nous conduisent à des pratiques coloniales du savoir promptes à disqualifier l'altérité, le divergeant, le différent, le non-conforme, etc. Se nourrir des situations rencontrées, des cultures périphériques, des intelligences qui créent du trouble dans les évidences est un solide moyen de créer du jeu ;

3. Enfin, ces pratiques pédagogiques du dehors permettent de partir de dominations significatives et non fantasmées par des experts en émancipation : les pratiques à visée émancipatrice mais sourdes à l'altérité ont cette capacité surprenante (et pourtant couramment rencontrée) de savoir de quoi il faut émanciper. Les bréviaires ne manquent pas qui mènent sans coup férir à la lumière, et ils ont visiblement l'avantage de ne jamais connaître l'obsolescence puisqu'ils traversent les siècles sans devoir changer, et l'on retrouve l'appel au sens critique, à la raison avertie, au libre arbitre... Autant de mots qui émancipent à coup sûr. Pourtant, répétons-le, on n'émancipe jamais, on s'émancipe. S'émanciper, c'est en effet quitter une trajectoire convenue et obligée qui est propre à une situation donnée, ou c'est refuser de rentrer dans l'orbite d'une puissance qui souhaite vous faire dévier de votre trajectoire propre et assumée. L'émancipation ne peut en ce sens être définie par avance et pour tous, elle n'a de sens que relativement à une expérience singulière.

Et, malgré cela, elle n'est pas et ne peut pas être un processus individuel : il faut un élément extérieur, quelqu'un ou quelque chose, qui puisse faire dévier d'une trajectoire évidente, qui puisse modifier une orbite empruntée de longue date. On ne peut donc émanciper à la place de, et on ne peut s'émanciper seul, l'émancipation est ce geste singulier qui suppose relation et réciprocité*. Le jeu dans les mécanismes de représentations et dans les manières d'assumer les conditions matérielles vient de cette confrontation nouvelle avec quelque chose de neuf, et le dehors est une source intarissable de confrontations.

Dans cette manière de poser les conditions d'une émancipation, les grands-mots-qui-émancipent-à-coup-sûr sont remplacés par les maux discrets du quotidien : insalubrité du logement, difficulté à trouver du travail, racisme et sexisme ordinaires, éducation sélective, mépris des classes populaires, angoisse de la solitude, impossibilité de maintenir la tête hors de l'eau, sentiment de déchéance... Et plus imperceptiblement encore l'impossibilité de fréquenter tel ou tel lieu, la relégation dans un espace social restreint, l'impression d'immobilité, d'absence d'opportunités... Installer une situation propice à l'émancipation c'est déjà

* CHARBONNIER Sébastien, « À quoi reconnaît-on l'émancipation? La familiarité contre le paternalisme », *Tracés, revue de Sciences humaines*, n° 25, 2013, p. 83-101 ; DEFRAIGNE TARDIEU Geneviève, *L'Université populaire Quart Monde*, op. cit., p. 265.

refuser radicalement toute forme d'éducation hors sol. Et d'autres pratiques émancipatrices du dehors s'y attellent. Celle expérimentée par Saul Alinsky dès les années 1930 dans les quartiers populaires des États-Unis consiste à fréquenter assidûment le dehors pour collecter les problèmes de la vie quotidienne qui suscitent colère et qui sont un moyen solide de rassembler des personnes isolées, prises dans la routine du fatalisme, persuadées de leur impuissance. Porte-à-porte, discussions dans la rue, rencontres de groupes déjà constitués permettent de faire émerger collectivement les dominations évidentes pour tous mais qui demeuraient jusqu'alors éparpillées. Faire en commun est le premier moyen à disposition pour transformer la donne initiale. Ces situations de domination mobilisent parce qu'elles surgissent du quotidien qui pèse, aliène, fait souffrir, pousse à la colère. Et cette mobilisation donne naissance à des formes d'actions directes en direction des décideurs (bailleurs, collectivités, entreprises) en vue de gagner des revendications précises*.

Autre pratique émancipatrice du dehors : ATD Quart Monde travaille à la production de savoirs à partir des situations d'extrême pauvreté qui créent de puissantes formes de disqualification et

* ALINSKY Saul, *Manuel de l'animateur social, une action directe non violente*, Le Seuil, [1971] 1976 (titre original : *Rules for Radicals*, republié en 2012 aux éditions Aden sous le titre *Être radical, manuel pragmatique pour radicaux réalistes*).

d'inexistence sociales. L'émancipation passe alors par la possibilité de contribuer à la vie en société. La question n'est plus de savoir ce que peuvent recevoir les plus démunis mais ce qu'ils peuvent offrir. L'université Quart Monde est ainsi un lieu de rencontre entre les personnes issues de cette grande pauvreté et d'autres qui n'ont pas connu cette expérience. Les premiers vont pouvoir témoigner de leur parcours pour éclairer celles et ceux qui n'ont pas connu ces trajectoires de la rue, et dans le même temps saisir autrement leur propre parcours par le regard qui leur est renvoyé. C'est un travail de connaissance et de reconnaissance, à partir d'une problématique décidée par les premiers concernés et qui n'esquive pas les difficultés de leurs parcours, comme en témoignent les thèmes des rencontres de l'université Quart Monde : médias et pauvreté, assistance et dignité, nos parcours dans le monde du travail*...

Dans ces pratiques du dehors, une même capacité à s'inscrire dans un contexte donné, à y faire des rencontres, à y aborder les conditions de vie, à mobiliser à partir de problèmes vécus, à ne pas vouloir programmer à l'avance et depuis l'extérieur, à susciter des espaces collectifs et hétérogènes. Autant de conditions pour créer du jeu dans des

* DEFRAIGNE TARDIEU Geneviève, *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*, op. cit.

mécanismes sociaux précisément agencés, pour que surgisse quelque chose qui n'était pas prévu dans l'ordre du monde, dans les trajectoires déterminées de chacune et chacun. Mais ces expériences ne sont pas à l'abri de dévier de la trajectoire qu'elles se sont fixées et de délaissier cette ouverture qui permet de faire bouger les lignes.

PROBLÉMATISER POUR DEMEURER AUX AGUETS

Ces expériences sortent radicalement de la manière habituelle de concevoir l'émancipation comme discours préconstruit et pouvant s'adresser à tous, comme manière de vouloir changer des façons de penser ou d'agir à partir d'un axe préétabli et considéré comme juste, vrai, critique, éclairé, etc. Mais lorsque se cristallisent des certitudes, quand les fins semblent connues et orientent les moyens d'y parvenir, quand les pratiques se sédentarisent, l'émancipation s'échappe. Chez Paulo Freire, la rationalité, la distance réflexive est perçue comme le chemin incontournable de l'émancipation, or les formes de résistance aux dominations prennent des chemins pourtant plus variés. Comme le souligne Grimaldo Rengifo Vásquez, continuateur critique de Freire, les sentiments, les émotions, les manières de nouer des relations entre humains, de se lier à son environnement, sont autant de moteurs possibles

d'une émancipation ou d'un refus de rejoindre des orbites dominantes*. Considérer la raison positiviste comme la seule voie vers l'émancipation est un moyen imperceptible de glisser vers un axe, une centralité, une norme et de disqualifier d'autres manières d'agir et de penser. Chez Saul Alinsky et ses continuateurs c'est l'instrumentalisation du dehors qui rompt le processus émancipateur, cette manière d'utiliser le quotidien vécu par les gens tout en sachant par avance quels types d'action et de stratégie devront être mis en œuvre. Instrumentalisation qui fossilise les pratiques, qui transforme ce qui est encore indéterminé (les rencontres, la situation singulière, les contingences) en discours programmatique et en mobilisation routinière, dessinant de nouvelles hiérarchies (ici entre des militants qui savent et des habitants qui serviront de prétexte ou de petites mains à l'action)**.

Le dehors, s'il peut servir de point d'appui pour faire surgir des réalités publiquement occultées, pour faire naître des rencontres qui permettent des perceptions communes (nous ne sommes plus seuls, nous vivons les mêmes dominations, nous ne souhaitons pas nous y complaire), pour créer du jeu dans des

* RENGIFO VÁSQUEZ Grimaldo, *La Crianza en los Andes, notas para el evento "Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue"*, Smith College, University of Massachusetts, 2000.

** TALPIN Julien, *Community organizing. De l'émeute à l'alliance des classes populaires aux États-Unis*, Raisons d'agir, 2016, p. 145-192.

mécanismes bien huilés, s'il est une condition *sine qua non* de l'émancipation, n'en garantit pas la durabilité. La sédimentation des pratiques semble surgir quand les collectifs cessent de problématiser. Or, il semble bien que s'émanciper c'est justement ne pas cesser de problématiser. L'enquête chez Célestin Freinet et la recherche de situations problèmes générant rencontres, état des lieux, réflexions, témoignages et analyses chez Paulo Freire en sont un signe : dans les deux cas il s'agit de partir d'une réalité vécue, des questions problèmes qui en surgissent, d'une recherche commune, mêlant apprenants et éducateurs (principe d'hétérogénéité). Cheminement qui soulèvera d'autres questions appelant d'autres réponses circonstanciées, rarement définitives.

L'enquête comme problématisation collective possède plusieurs vertus qui ont directement à voir avec l'émancipation : 1. Elle esquive la routinisation des manières de voir et d'agir, la routine étant incompatible avec l'émancipation parce qu'elle relève d'une relation trop évidente entre le sujet et ses pratiques, d'un mécanisme trop bien huilé qui n'interroge plus ; 2. Elle fait exister comme sujet celles et ceux qu'on ne considère pas ou qui ne se considèrent pas comme tel (corps exploités, intelligences déniées, réification des sujets en purs objets de domination, ou simplement condition enfantine) ; 3. Parce qu'elle part du quotidien, de

situations vécues, des perceptions vernaculaires, des manières propres dont on les exprime, l'enquête collective esquive la violence symbolique : il y a changement de soi, du regard porté sur les autres et le contexte dans lequel on se trouve, mais il n'y a ni destruction de soi, ni destruction d'un *ethos* populaire ou minoritaire. Au contraire il y a renforcement de la confiance et désir de changement. Ce travail de problématisation collective en ce sens émancipe, sans que la multitude se complaise à prendre les ombres pour le réel, sans qu'il soit fait appel à un maître émancipateur et éclairé*. L'enquête émancipe à condition de demeurer continûment incertaine dans la destination et les moyens utilisés. À condition donc de ne pas institutionnaliser. À condition d'assumer le présent et de ne pas ressasser des pratiques du passé ni de faire de l'émancipation un futur toujours repoussé à demain.

ICI ET MAINTENANT

En éducation comme en émancipation il semble en effet que le futur importe beaucoup : l'éducation

*Le collectif d'éducation populaire politique La Trouvaille rappelle que l'enquête sociale menée par les premiers concernés est une pratique politique populaire ancienne et porteuse de transformations sociales. Il ne se contente pas d'en dresser la généalogie, il l'actualise dans des stages d'enquête de conscientisation : <http://la-trouvaille.org/stage-enquetes-conscientisantes/>

servirait à préparer à l'âge adulte et l'émancipation relèverait d'une acquisition durable, sorte de seuil qu'on franchirait une fois pour toutes sans risque de retour en arrière. Comme pour l'esclave ou le mineur émancipés, l'émancipation équivaldrait à l'obtention d'un statut aux conséquences définitives : « Je suis émancipé. » Parler d'émancipation pour des enfants et des adolescents pousse à se projeter : ce qui est expérimenté pendant l'enfance aurait des conséquences durables, c'est pourquoi cet âge est considéré comme si important. Passé par telle ou telle expérience, ayant acquis tel ou tel type de connaissance, l'enfant ou l'adolescent possède alors un bagage solide qui fera de lui un être émancipé. L'horizon demeure un futur éloigné mais au caractère durable.

Et si au contraire l'émancipation était une expérience du présent, n'était même qu'une expérience présente, qui existe au moment où elle se développe et cesse d'irradier quand cette expérience s'arrête? Qu'elle s'évanouit lorsque reviennent par exemple les habitudes et les routines, l'attrait des particules fines de la normalité, les évidences des regards et des jugements? Les pratiques de la pédagogie sociale, et elles ne sont pas les seules, invitent à ces interrogations et permettent de répondre autrement à la question sans cesse posée à toutes les pédagogies alternatives : pour quel résultat? Sous-entendu

pour quel résultat avéré à long terme. L'enfant qui découvre le plaisir du glanage, l'adolescent qui se perçoit capable d'organiser et de mener une activité à l'adresse de ses pairs, le parent qui s'autorise à accueillir un petit groupe et sort de ce qu'il (se) donne à voir habituellement, le pédagogue qui pénètre dans un univers qu'il ignorait et qui l'interpelle... ceux-là sont émancipés au moment où ils expérimentent ces trajectoires inusitées ou inhabituelles, où ils sont confrontés à des pratiques inconnues et des pensées qu'ils ne soupçonnaient pas. Ces expériences déplacent les subjectivités, c'est-à-dire émancipent d'une manière de faire routinière, d'une façon de penser évidente et permettent de se percevoir différemment de ce que l'on soupçonnait jusqu'alors et de surprendre les autres par cette trajectoire insolite (déplacement de subjectivité aussi pour ceux-là). Le pédagogue émancipé ne l'est que lorsqu'il crée des moments propices à la rencontre, au surgissement de l'inédit, en laissant suffisamment de latitude dans le dispositif parce que c'est ce jeu, ce mouvement dans la mécanique sociale, qui permet l'émancipation. Et le pédagogue cesse d'être ce passeur émancipé lorsqu'il reprend la maîtrise de cadre et refuse les contingences du dehors et les possibles qui pourraient surgir de l'imprévu.

L'émancipation n'a rien d'une trajectoire constante et rectiligne, et si elle peut sembler

parfois continue, c'est que sont réitérés de manière si fréquente ces gestes d'émancipation, qu'ils apparaissent si rapprochés, que leur aspect punctiforme prend l'allure d'une ligne continue*. Il n'en demeure pas moins que ce ne sont qu'expériences répétées et jamais laissées à leur impulsion initiale. En ce sens l'émancipation est une pratique davantage qu'un savoir capitalisé ou qu'une conscience critique inaltérable à l'air ambiant. Elle est sans cesse à expérimenter, et n'existe éventuellement sur la durée que par répétition d'actes d'engagement. Inconvénient majeur de ce constat : l'émancipation n'est jamais un bien définitivement acquis. Avantage non négligeable : cela pondère cette manière répandue d'attendre des formes d'éducation qui prétendent à l'émancipation des résultats avérés sur le long terme, ou encore cette manière de penser qu'un enfant marqué, à l'âge tendre, du sceau de l'émancipation en garderait définitivement l'empreinte et qu'il faudrait donc mesurer ces processus à distance. Cela permet au contraire d'assumer le temps présent et tout ce qu'il peut recéler. La pédagogie sociale offre des moments possibles d'émancipation, qui se renouvelleront autant de fois qu'il est possible, mais sans aucune assurance ni de

* Sur cette impression de durée par accumulation d'instantanés présents, voir BACHELARD Gaston, *L'Intuition de l'instant*, Le Livre de poche, [1931] 1992, p. 41-43.

perdurer ni d'être couronnés de succès : le jeu dans le mécanisme et la situation installée offrent des opportunités... seront-elles saisies? Poser un cadre propice à l'émancipation est incompatible avec la *garantie* d'un quelconque succès.

L'inconvénient majeur de cette émancipation conjuguée au présent n'existe que dans le regard de celles et ceux qui voudraient thésauriser l'émancipation pour en faire une réserve à toute épreuve. Et ce regard va généralement de pair avec le fait d'apparier étroitement émancipation et libre arbitre : l'émancipation est alors une persistante disposition d'esprit (libre, critique, alerte...). C'est une des multiples manières de renouer avec l'homme abstrait et universel, en détachant l'émancipation des contingences, d'une situation donnée, de femmes et d'hommes singuliers plongés dans un contexte instable qu'ils n'ont pas choisi. Comme dit Paulo Freire, emprisonné dans une cellule d'un mètre soixante sur quatre-vingts centimètres, il pouvait bien se dire libre, il ne l'était pas. Difficile dans ce cas et dans bien d'autres de faire de l'émancipation une abstraction, une qualité intérieure, détachable de la vie ici-bas et des conditions matérielles, et finalement déconnectée d'un engagement personnel.

L'émancipation ainsi vue comme une pratique, et une pratique systématiquement du présent, cesse de parier sur un hypothétique avenir et vient redire

toute l'importance de l'actualité de l'enfance et de l'adolescence. Manière qui renoue avec la critique adressée par Janusz Korczak à cette façon d'élever les jeunes générations toujours pour ce qu'elles seront demain et qui nie par conséquent le droit des enfants à exister maintenant. L'un des premiers droits que Korczak octroie aux enfants est celui de vivre leur vie d'aujourd'hui. Leur refuser ce présent, c'est tout simplement les arracher à la vie, troquer la certitude d'une vie présente contre un avenir hypothétique*.

L'ÉMANCIPATION COMME PRATIQUE

L'émancipation est une pratique à sans cesse renouveler, le cheminement qui conduit à ce livre en est une illustration : n'empêchant ni le recours à une mémoire commune ni à l'esprit qui soutend les pratiques pédagogiques du dehors, il ne peut ni se conformer à ce passé ni à une manière de penser sous peine de se faire prendre au jeu de ses propres habitudes. Ce processus permet de renouveler les pratiques, sans se laisser prendre au reflet de sa propre image et de l'image qu'on souhaite donner ou que l'on attend de nous. Si

* KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant* suivi de *Le Droit de l'enfant au respect*, *op. cit.*, p. 62; HOUSSAYE Jean, *Janusz Korczak. L'amour des droits de l'enfant*, *op. cit.*, p. 22.

l'émancipation se définit par le fait de sortir d'une orbite, de la dépendance d'un corps massif et évident qui détermine votre trajectoire, elle suppose de rompre avec toute adhérence qui vous oblige à rester à demeure, elle suppose le discontinu, le refus de la répétition qui reconstruirait une orbite connue et sans cesse répétée. En ce sens il faut choisir, s'assoupir ou être libre.

L'habitus, parce qu'il rend compte d'acquisitions durables (corporelle, mentales, orientant les goûts, les pratiques, les manières de juger, etc.), de manières de classer et de hiérarchiser (le haut du bas, le distingué du commun, le légitime de l'illégitime, etc.), parce qu'il est le concept qui permet de relier les structures sociales aux pratiques individuelles (*l'habitus* comme produit des structures et comme producteur de pratiques sociales)*, invite à repenser les processus d'émancipation. Faire appel à la « conscientisation » apparaît une condition bien insuffisante pour créer du jeu dans ces dispositions socialement conditionnées** : alors que *l'habitus*

* BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 244-246.

** Le terme de conscientisation est forgé par Paulo Freire qui l'abandonne rapidement car, alors qu'il désignait une pratique exigeante d'une pensée critique tournée vers l'action, il devient rapidement un terme fourre-tout et la clé magique de toute libération (« Conscientisation et révolution » dans *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 193-194). De nos jours, sa signification s'est largement euphémisée et désigne une manière de « parler à la conscience », d'informer, d'éveiller, de sensibiliser... et qui

décrit ce qui est *incorporé*, c'est-à-dire des dispositions aussi bien physiques que mentales, il suffirait pourtant d'informer, de parler aux consciences pour produire de l'émancipation. C'est donner beaucoup de poids aux idées (susceptibles à elles seules de faire changer des manières d'être et de faire), au libre arbitre (nous pourrions être émancipés sans rien changer de nos pratiques, simplement en ayant suffisamment de distance critique vis-à-vis de nos agissements), et bien peu à la pratique. Pourtant, puisque ces dispositions socialement conditionnées qui forment l'*habitus* relèvent aussi bien du corps que de l'esprit, qu'elles posent aussi bien des limites (intégrées corporellement) que le sens des limites (intégrées mentalement)*, jouer sur ces deux dimensions pour en fragiliser les évidences et les manières d'agir machinales ne semble pas dénuer d'intérêt.

S'échapper, même partiellement, de ces trajectoires déterminées impose de prendre en compte ces deux dimensions, idéale et matérielle. Abandonner l'idée de conscientisation est aussi une bonne manière d'en finir avec la caractérisation

serait suffisante à faire changer les pratiques (sur la critique de cette conscientisation dénaturée, MTD Solano & Colectivo Situaciones, *El taller del maestro ignorante*, 2005, p. 15-18; SABIN Guillaume, « Du savoir inutile. Création, expérimentation et pratique du savoir en périphérie », art. cit., p. 122-125).

* BOURDIEU Pierre, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 1979, p. 549.

déficitaire des personnes à émanciper, à qui il manquerait ce sens critique, cette perception de ce qui pèse sur eux et les enchaîne (cette manière de caractériser les autres doit-elle son succès au fait qu'elle met en valeur celui qui dévoile, démystifie, celui qui sait montrer et les dominations cachées et les voies pour en sortir?). Considérer l'émancipation comme une pratique c'est aussi refuser cette logique de l'explication, du dessillement, cette étrange manière de montrer aux premiers concernés quelles sont les dominations qui pèsent sur eux. C'est aussi en finir avec l'idée que cette prise de conscience entraînera quasi mécaniquement un changement de pratiques, d'habitudes... on ne compte plus les praticiens éclairés qui, sorte de VRP de la conscientisation et de l'émancipation, prêchent les bonnes pratiques de notre temps.

En ce sens la pédagogie sociale donne à agir autrement, elle est avant tout une pratique réitérée du cheminement, un art renouvelé du trajet et de la fréquentation de l'altérité : elle parle au corps avant de s'adresser à la tête. Elle n'est pas seule à agir de la sorte, déjà, dans la première moitié du XIX^e siècle, des ouvriers refusaient d'être assignés au rôle que leur condition présumait, l'un d'eux, menuisier de son état, cherchait non pas à maximiser ses revenus mais à accroître sa liberté – économie de l'émancipation écrit Jacques Rancière. Pour ce faire, le

poste le plus important de son budget concernait l'achat des chaussures car « l'émancipé est un homme qui marche sans cesse, circule et converse, fait circuler du sens et communique le mouvement de l'émancipation* ». Pratique bien proche de celles du ou de la pédagogue accompagnant trois ou quatre enfants, la différence essentielle est que la petite troupe est plus richement dotée : une carte de transport en commun et un vêtement de pluie pour chacun et chacune. Le propos n'est pas qu'anecdotique, l'émancipation comme pratique naît de la confrontation directe au monde. Alors que les maîtres émancipateurs font largement usage de matériaux de seconde main (livresque, cinématographique, journalistique...) pour faire comprendre à leur auditoire ce qui pèse sur lui, la pédagogie sociale privilégie la confrontation à l'air libre, la fréquentation du dehors pour pouvoir voir, juger et sentir par soi-même, et sortir ainsi des préjugés de la méconnaissance ou de l'ignorance.

* RANCIÈRE Jacques, *Aux bords du politique*, Folio essais, 1998, p. 94.

OUVERTURE
DU UN ET DU MULTIPLE

Janusz Korczak affirmait que dans les internats même le sommeil porte l'uniforme. Le coucher et le lever à heure fixe pour tout le monde n'est qu'une métaphore d'une certaine éducation qui s'adresse à tous de façon identique, qui juge ce qui est bon et en conséquence doit être largement dispensé. Unifier, dira-t-on, permet de vivre en collectivité, offre des repères fixes, sert à faire société... Unifier permet aussi de mieux discipliner et de soumettre l'ensemble des dispositifs éducatifs aux critères de la culture légitime du moment. Manière de faire qui n'est pas incompatible avec le fait de sectoriser, de cloisonner, de trier, et qui au contraire rend cela possible.

Unifier, en effet, permet de définir sans trop sourciller les catégories culturelles du haut et du bas, les pratiques sociales du vulgaire et du raffiné, celles qui sont légitimes et celles qui ne le sont pas, et d'imposer ces gares de triage qu'on retrouve essaimées un peu partout et qui, imperceptiblement mais sûrement, pratiquent les petits et grands partages, orientent selon les provenances, les étiquettes, le bon sens. Pour trier, évidemment, il faut une norme. Pour trier, évidemment, il faut savoir ranger, classer, discipliner. Les logiques de

programme, qu'on retrouve traditionnellement dans le champ de l'intervention sociale et éducative, illustrent ces manières discrètes de trier en projetant sur des «publics» ce qui est censé leur convenir, les faire grandir, les amener idéalement d'un point A à un point B. Milieu purifié.

Vieille histoire où s'inventent et se généralisent, du XVII^e au XIX^e siècle, des espaces d'enfermements pour les délinquants, les vagabonds, les pauvres, les malades, les enfants, et qui traduisent la volonté de faire naître des espaces ordonnés où puissent se développer des pratiques homogènes. L'enfermement et la clôture ont joué un rôle non négligeable dans la mise en place de ce pouvoir disciplinaire des corps et des comportements, pouvoir qui avait évidemment comme ennemis le vagabondage, les temps improductifs, le désordre, l'association de personnes sans plan ni fonction déterminés. Pouvoir qui avait pour ennemi, en quelque sorte, la joie du dehors. Cette méfiance est toujours à l'œuvre comme le signalent les pédagogues de rue : à la suite des dispositions réglementaires prises après les attentats perpétrés en France en 2015 et 2016, les pédagogues, habitués à réaliser leur assemblée générale à l'air libre, sur un espace public, sont surpris du rappel qu'on leur fait aujourd'hui de devoir déclarer préalablement le fait de se rassembler sur une pelouse au

ped d'immeubles. L'interdiction, dans la même période et pour quelques jours, de l'usage des transports en commun pour les structures de l'enfance interrogea également les pédagogues pour qui bus et tramway sont les conditions *sine qua non* de leurs pratiques du dehors. L'espace public reste un enjeu pour policer les pratiques sociales.

Mais, ne nous y trompons pas, ce que les pratiques d'enfermement ont permis (classer, conformer, homogénéiser) semble aujourd'hui se passer des hauts murs, comme si les corps et les esprits avaient suffisamment été disciplinés pour ne plus avoir à être physiquement et spatialement contrôlés. Le confinement n'est plus guère utile à cette administration du Un (et, discursivement, il est incompatible avec le libéralisme revendiqué de notre temps). Des formes plus discrètes et à la fois plus évidentes sont depuis lors solidement à l'œuvre. La planification du temps, les pratiques soigneusement programmées et les calendriers précisément délimités semblent avantageusement remplacer l'enfermement. On retrouve ces propriétés dans le champ de l'éducation et de l'intervention sociale : ce sont par exemple les horaires dans lesquels doivent s'inscrire les activités, les plannings, les groupes d'âge ou de niveau, les tarifications, les règlements tacites ou explicites qui dessinent les bons usages, et plus généralement toutes les prescriptions

administratives qui servent utilement de tamis social et de postes de contrôle avancés – n’entre pas qui veut. Cette transformation, ce passage d’une discipline hiérarchisée institutionnelle à des formes plus diffuses de contrôle, brouille les pistes : on croyait telle pratique et tel mouvement nés de luttes et revendications émancipatrices, et l’on constate qu’ils peuvent aussi désigner des pratiques routinières et étroitement balisées. On pensait que l’institution caractérisait une logique d’enfermement clairement identifiée et s’y inventent aussi des pratiques qui font bouger les lignes et tissent des liens avec le dehors. Incertitude qui ouvre des possibilités, et dont les Groupes de pédagogie et d’animation sociale se saisissent en travaillant par exemple avec des équipes enseignantes désireuses ne pas demeurer repliées*.

Cette pratique du Un, homogénéiser pour ordonner, a permis à la société bourgeoise, en unifiant la manière dont il faut penser et agencer l’action pédagogique, de considérablement accroître « les occasions de soumettre les produits des actions pédagogiques dominées aux critères

* Célestin Freinet ne laissait pas le monopole de l’expression éducation populaire aux mouvements qui s’en revendiquaient, et l’idée d’une école du peuple ouverte sur la variété des pratiques sociales et capable par cette confrontation d’émanciper continue d’être résolument défendue : DECKER Véronique, *L’École du peuple*, Libertalia, 2017, p. 23, 41, 68 et 116.

d'évaluation de la culture légitime* ». D'où cette propension et cette facilité à vouloir inculquer, imposer, rééduquer, rendre incontournable tel ou tel type de connaissances, de pratiques culturelles, d'organisation sociale, etc. Il y a un lien direct et consubstantiel entre cette logique d'homogénéisation de l'espace social propre au Un et l'édification de normes qui permettent de juger des comportements et des manières de penser. Dans cet espace social traversé par la logique du Un, sommes-nous condamnés à faire de toute action pédagogique une violence symbolique issue d'un pouvoir arbitraire tentant d'imposer son système de signification, à faire d'un arbitraire culturel une norme légitime et évidente** ? Est-il possible, en lieu et place du haut et du bas, de penser « par le milieu*** » ? Et de modifier les pratiques en fonction ?

Il faut redire une dernière fois que la pratique de la pédagogie sociale est un refus quotidien et réitéré des directions sagittales et des passions obsessionnelles : on pratique les promenades mystère et l'on ne cherche pas à se protéger d'un extérieur inquiétant ou préjudiciable. Mais plus que d'un

* BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 43 et 163.

** C'est ce que laisse penser P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *ibid.*, p. 19 et 134

*** Comme invitent à le faire Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Éditions de Minuit, 1980, p. 34.

refus, qui ferait de la pédagogie sociale une simple réaction, il faut surtout redire la logique propre qui est la sienne. Notamment cette manière bien particulière de ne pas penser ni fonctionner sur un mode exclusif : ce n'est pas le quartier ou le dehors, ce n'est pas le glanage ou l'opéra, ce n'est pas le temps de l'immédiateté qui permet de profiter d'une opportunité qui surgit ou le temps plus long de l'enquête, ce n'est pas le haut ou le bas, la périphérie ou le centre... À chaque fois, ce sont les deux pôles qui sont favorisés, et toute la gamme de nuances qui les séparent. Et lorsque les pédagogues témoignent de ce que permet la pratique de la pédagogie sociale, ils et elles ne tranchent pas la question de l'émancipation. Elle peut demeurer fidèle à sa signification originelle (sortir d'un état de minorité) : les sorties vers les centres et les pratiques culturelles légitimes permettent d'affirmer que la ville est à tout le monde, que chacune et chacun appartient bien à la société, à un monde commun, et cela pose un acte d'égalité*. L'émancipation peut aussi être considérée comme une manière de ne pas dépendre des normes dominantes qui assignent places et fonctions : fréquenter les périphéries ne permet-il pas d'ouvrir des portes plus discrètes, et de faire dévier des trajectoires trop évidentes? Dans

* RANCIÈRE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, *op. cit.*, p. 48 et *Aux bords du politique*, *op. cit.* p. 90-91.

leurs pratiques les pédagogues ne tranchent pas et c'est de cette non-exclusivité qu'ils attendent la plus-value éducative. Il s'agit de confronter.

La pédagogie sociale est d'abord un moyen de se laisser affecter par un grand nombre de choses, ce que ne permettent pas les pratiques pédagogiques du dedans, ou du programme, ou de l'inculcation. Se laisser affecter par le plus grand nombre de choses n'est pas un état d'esprit ou une posture contemplative : c'est d'emblée un pouvoir d'agir. Diminuer cette faculté conduit à l'impuissance*. Se laisser affecter ouvre des possibilités infinies : être du côté des familles, fabriquer de la confiance, permettre la réciprocité, créer du lien avec les multiples espaces sociaux et éducatifs dans lesquels gravitent les enfants et les adolescents et que la pédagogie sociale n'a aucune vocation à remplacer ou à suppléer. Cette manière de se laisser affecter par le plus grand nombre de choses possibles, les institutions, tendanciellement, l'empêchent ou l'étouffent**. Par cette faculté elle élargit l'univers social et les connaissances, selon la formule que « ceux que vous connaissez » et « ce que vous connaissez » sont deux

* DELEUZE Gilles, *Spinoza. Philosophie pratique*, Éditions de Minuit, [1981] 2003, p. 72 et 131.

** Le chapitre V « Affecter & se laisser affecter » en a rendu compte, et Michel Foucault affirme quant à lui que les disciplines (et avec elles les institutions disciplinaires) « ont le rôle d'introduire des dissymétries insurmontables et d'exclure les réciprocités » (*Surveiller et punir, op. cit.*, p. 259).

réalités étroitement associées*. Se laisser affecter par le plus grand nombre de choses est une manière de développer des savoirs pratiques et théoriques.

Multiplier plutôt qu'unifier, hétérogénéiser plutôt qu'homogénéiser permet de ne plus dépendre d'une seule source de connaissance, situation qui est cause d'asservissement**. En pédagogie sociale, il existe deux manières de multiplier les médiations et les confrontations entre les enfants, les adolescents, leur famille et les savoirs : 1. En multipliant le nombre d'éducateurs (toutes les personnes rencontrées sur les chemins et qui prendront le temps de partager leur métier, leur passion, leur savoir-faire, leur connaissance) et en diversifiant leurs profils (professionnel ou amateur, spécialiste de l'éducation ou profane, issus de milieux sociaux et professionnels variés). Un éducateur atypique, adepte du hors-les-murs et réfractaire aux disciplines, Fernand Deligny, préconisait lui aussi de faire de n'importe qui un éducateur : toutes celles et tous ceux qui passaient par là, dotés d'une expérience plutôt que de belles intentions : parents, voisins, militants, ouvriers, étudiants, anciens bagnards***.

* Bernard Lahire, citant B. H. Erickson, dans *La Culture des individus*, *op. cit.*, p. 483.

** C'est ce que remarquait déjà Nicolas de Condorcet et par quoi il commençait ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, [1791] 1994, Garnier-Flammarion, p. 61-63.

*** DELIGNY F., *Graine de crapule* suivi de *Les Vagabonds efficaces*, Dunod, 2004, p. 150 et la préface d'É. Copfermann, p. 54-55.

2. En multipliant les situations et les contextes, en se déplaçant continûment dans les espaces sociaux offerts par le territoire et accessibles à portée de vélo ou de transports en commun, pour d'une part se confronter à une multitude de savoirs et savoir-faire, et d'autre part, grâce à cette variété, pour ne pas faire de certains d'entre eux la référence, l'axe, la norme, l'évidence.

On objectera que d'autres aussi le font. Tant mieux*! Rares cependant sont les expériences éducatives qui assument simultanément ces deux dimensions et, ainsi, attisent la curiosité, déplacent le regard en invitant à observer là où habituellement nul ne vous invite à regarder, ouvrent des lieux qui étaient supposés ne pas être faits pour vous, invitent à parler de sujets qui devaient vous rester étrangers, permettent de questionner ces pratiques, ces manières de penser, et par conséquent incitent à questionner son environnement et à se questionner soi-même**. Le Multiple est un puissant dispositif à dé-catégoriser les personnes et les pratiques, à altérer les typologies d'évidence. Parce qu'il

* Dans le cadre de ce travail conjoint avec les GPAS, nous avons coordonné un dossier de la revue *N'Autre École* élargissant ces pratiques pédagogiques à d'autres expériences voisines et amies : « Agir et éduquer dans l'espace public », n° 11, 2019.

** Sur cette manière de faire qui a tout à voir avec l'émancipation, voir les ouvrages de Jacques Rancière déjà cités et le livre d'entretiens *Et tant pis pour les gens fatigués*, Amsterdam, 2009, notamment p. 653-662.

fabrique de l'indétermination, le Multiple permet de sortir des lieux d'assignation, des représentations évidentes et travaille les identités pétrifiées, les essentialisations essentielles*. Le Un, quant à lui, ferme les voies de cette indétermination. L'excès d'uniformité, écrit John Dewey, est le principal obstacle à l'ouverture d'esprit, parce qu'il pose des œillères imposant de ne regarder que dans une seule direction (qui correspond aux aspirations, à la volonté, aux connaissances de celui qui éduque)**.

En appeler au Multiple, n'est-ce pas faire peu de cas des déterminismes de tous ordres, des normes sociales qui distribuent des rôles, hiérarchisent des positions? N'est-ce pas se donner l'illusion d'une liberté là où il y a surtout des structures qui pèsent lourdement sur les trajectoires individuelles et limitent drastiquement les possibilités d'en dévier?

Une certaine sociologie qui n'ignore pourtant pas le poids des structures et des conventions sociales permet de ne pas regarder le monde social

*C'est ce que dit Jacques Rancière d'une certaine forme artistique « qui opère des *dissensus*, qui change les modes de présentation sensible et les formes d'énonciation en changeant les cadres, les échelles et les rythmes, en construisant des rapports nouveaux entre l'apparence et la réalité, le singulier et le commun, le visible et sa signification » ; *Le Spectateur émancipé*, *op. cit.*, p. 72. Le parallèle avec la pédagogie sociale semble ici assez évident.

**DEWEY John, *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, p. 260.

comme quelque chose d'entièrement figé, notamment en n'enfermant pas le concept d'*habitus* dans un système cohérent et fixe de dispositions et de représentations. Celles-ci, en effet, sont souvent hétérogènes et dissonantes, c'est-à-dire soumises à de multiples influences qui s'expliquent par l'organisation de nos sociétés différenciées où cohabitent et se confrontent continûment des normes, des pratiques, où des formes de mobilités sociales et culturelles amènent à fréquenter de multiples cadres hétérogènes les uns aux autres*. Ce constat ouvre des pistes qui ont à voir avec une certaine idée du Multiple : il y a un rapport étroit entre la multiplication des expériences socialisatrices et la diversité des pratiques et connaissances sociales et culturelles. Le pari de la pédagogie sociale fait au début des années 1980 (la variété des échanges entre personnes d'origines sociales variées est une condition pour éduquer et ne pas être dépendant d'une seule influence sociale**) n'entre pas en contradiction avec cette manière de regarder et d'analyser le monde social.

Plus encore, la variété des contextes de socialisation, la confrontation à une diversité de pratiques

* LAHIRE Bernard, *La Culture des individus*, op. cit., p. 213.

** C'est ce à quoi invitait Bernard Charlot dès 1976 dans *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, op. cit., p. 244-246 et 255-256, et que les fondateurs des GPAS reprirent à leur compte de manière pratique quelques années plus tard.

sociales construisent des cadres de perception et de jugement nouveaux qui semblent davantage valoriser le mélange et l'indifférenciation plutôt que les frontières bien établies (entre le haut et le bas, le distingué et vulgaire, le pur et l'impur, etc.)*. C'est encore ce processus d'indétermination, cette manière de dé-catégoriser, qui permet un jeu possible dans la mécanique policée et normée du Un, qui rend moins évident l'imposition d'un arbitraire culturel dominant servant d'étalon universel à la mesure de la légitimité des pratiques sociales. Ce processus n'a rien d'une formule magique, cette manière d'indifférencier les pratiques culturelles, est bien un mode d'être au monde qui suppose un entraînement répété, la construction patiente d'un réseau de socialisation élargie, l'ouverture d'opportunités régulières permettant de se déplacer d'un espace à l'autre, d'une pratique à l'autre. Cette manière d'indifférencier les pratiques sociales sur le registre du haut et du bas, du légitime et de l'illégitime permet alors de les pratiquer davantage pour ce qu'elles sont substantiellement que pour ce qu'elles représentent sur le marché de la légitimité et de la distinction sociales. Cela permet de naviguer de l'une à l'autre plus aisément, en atténuant la mauvaise conscience, la culpabilité, l'impression de n'être pas à sa place, etc.

* LAHIRE Bernard, *La Culture des individus, op. cit.*, p. 420-421 et 638.

Cet exercice répété de la variété entraîne de nouvelles représentations, de probables nouvelles inclinations, permet de sortir de l'obsession du profit de distinction et des stéréotypes sociaux qui limitent d'habitude le champ des pratiques sociales possibles pour chacune et chacun (par le jeu des représentations, de l'autocensure par intégration des normes, etc.). Exercice qui privilégie la traversée, l'expérience, le terre-à-terre, en cela la pratique de la pédagogie sociale renoue avec l'étymologie du terme pédagogue : celui qui conduit d'un espace à l'autre. Le Multiple offre également la possibilité de fréquenter cette variété sans devoir se couper des pratiques endogènes, elles-mêmes étant une composante parmi d'autres du monde social, ni plus ni moins. Il n'est plus nécessaire de choisir entre les pratiques dominantes et les pratiques dominées, entre le prestige et la visibilité des unes et la relégation des autres dans des pratiques familiales ou des sociabilités confinés au groupe de pairs. Cela oriente évidemment la manière de produire de l'éducation, notamment en direction de celles et ceux à qui l'on a restreint l'accès aux opportunités de multiplier les expériences socialisatrices.

Les pédagogues tout terrain, en ce sens, ne sont pas seulement des passeurs d'une personne à une autre, d'une pratique à une autre, d'un univers social à un autre, ce sont aussi des passeurs

qui permettent des traversées symboliques aptes à relativiser la catégorisation des mœurs et des pratiques sociales et à s'éloigner des formes courantes d'ethnocentrisme culturel. Le passeur émancipé acquiert au sein des GPAS une qualité qui ne laisse pas de surprendre le compagnon de route : celle de ne pas juger, de se désintéresser complètement du marché de la valeur symbolique des pratiques sociales. Sa priorité est ailleurs et se résume par la question suivante : qu'apporte cette rencontre, cette visite, cette activité en termes de connaissances, de découvertes, de plaisirs, de relation et de familiarité nouvelles? C'est à ce prix-là que peuvent se produire des déplacements, des trajectoires inédites. Le Un norme, juge et classe; le Multiple mélange, agrée et déclassifie. Et pour assumer l'ensemble du spectre des pratiques et des représentations sociales, les pédagogues tout terrain se doivent aussi d'aller où l'on se garde habituellement d'emmenner des enfants ou des adolescents. Car, pour sortir des échelles de valeurs, il faut *aussi* fréquenter ce que la norme dominante rend infrequentable ou invisible, au risque sinon de reproduire en creux une nouvelle norme du fréquentable.

Le Multiple rejoint ici l'ouverture et la pratique radicale du hors-les-murs, pratique exigeante mais féconde, qui se nourrit de l'hétérogénéité sociale de notre époque et refuse

la fabrication de micro-espaces homogènes et fermés qui fleurissent partout et donc aussi dans la sphère de l'éducation alternative et qui sont autant de manières de renouer, malgré les intentions, avec le Un, et de s'éloigner d'une possible émancipation. Le Multiple permet d'assumer la vie (l'hétérogénéité de la vie sociale), sans méfiance et plutôt avec avidité. Le Multiple, et c'est sans doute ce qui explique qu'il demeure un *ethos* périphérique, permet de ne pas succomber aux normes qui séparent le bon grain de l'ivraie, et invite à reconnaître la variété des pratiques sociales et à y trouver une place. Ce n'est pas le moindre de ses aspects subversifs, puisque, ce faisant, il permet de se désintéresser des normes qui trient, séparent, excluent. Le Multiple échappe à la forclusion, sans succomber à l'anomie, bien au contraire : la pédagogie sociale en témoigne qui crée une souplesse dans la manière de se relier les uns aux autres, une habitude de l'altérité, une curiosité aux goûts qui ne sont pas les siens mais qui pourraient le devenir, une inclination générale à la rencontre et à la découverte. Cela, sans doute, a grandement à voir avec cette volonté de ne laisser personne sur le bord du chemin.

★

★ ★

Devant l'école de Trégain, Manon, Tadeusz et Victor discutent avec les enseignants, les parents et les enfants. Victor s'est blessé à la cheville et marche avec une béquille, ce qui provoque l'attroupement. Les questions vont bon train et un enfant demande sincèrement, avec une pointe de compassion mêlée d'une légère inquiétude : « Est-ce que tu vieillis ? » Sourire du jeune pédagogue ! Les pédagogues sollicitent les parents présents pour obtenir les autorisations de sortie, et rappellent aux enfants qu'ils les retrouveront à la sortie de l'école cet après-midi.

Durant le déjeuner les pédagogues discutent des nouvelles du quartier, du restaurant récemment monté sous forme coopérative par des habitantes et habitants, les repas sont bons et Manon y voit un autre avantage : une mère d'un enfant de la classe dont elle est référente y travaille, elle sait donc où la trouver pour recueillir l'autorisation parentale, et l'équipe du restaurant s'y est habitué aussi : « Fatima ! C'est pour toi ! » C'est aussi le moment de raconter les petites victoires. Un enfant qui a levé le doigt pour la première fois afin de partir en activité, la maman mendie dans le quartier et il faut trouver un moyen de la rencontrer chez elle, mais ce premier geste de l'enfant est déjà une avancée. L'enquête sur la musique a provoqué un peu par hasard la découverte d'un disquaire, les enfants ont été interpellés par « les disques géants » en vitrine, et ces vinyles

ont permis la rencontre d'un gérant passionné qui non seulement parle des disques, mais les sort de leur pochette, les fait écouter à plein volume, et voilà que la petite troupe se met à danser – il n'en suffit pas plus pour que le bouche-à-oreille fonctionne et que d'autres enfants de l'école emmènent leurs parents vers le fameux magasin pourtant situé en centre-ville. Les pédagogues témoignent des effets inattendus de la démarche d'enquête qui facilite aussi bien l'intégration d'enfants étrangers dans le groupe et dans la culture de leur nouveau lieu de vie que le maintien de liens avec des pédagogues et des familles parties vers d'autres horizons (une famille vient d'ailleurs d'ouvrir un restaurant à quelques kilomètres de Rennes, on trouvera bien le prétexte d'une enquête pour s'y rendre). Mais tout n'est pas victoire. L'enquête sur le métro qui avait bien commencé en interpellant directement les ouvriers qui travaillent sur la construction de la station voisine et qui avaient répondu aux questions des enfants se trouve au point mort depuis qu'enfants et pédagogues essaient de trouver le service administratif qui leur donnera le sésame pour visiter le tunnelier. Ce jour-là, les pédagogues parlent surtout de certaines familles qui ne peuvent pas payer le coût des sorties d'un montant d'un euro.

Le début d'après-midi est consacré à rencontrer les parents chez eux afin de les prévenir que

leur enfant s'est inscrit à une activité, de dire en quoi elle consiste et à solliciter l'autorisation de sortie. De retour dans le petit local, les pédagogues passent des appels téléphoniques aux familles qui étaient absentes, se tiennent au courant des événements à venir sur Rennes et ses alentours, contactent quelques lieux susceptibles de pouvoir accueillir un petit groupe d'enfants. Les résultats de ces démarches sont notés sur le petit carnet où chaque pédagogue consigne adresses, numéros de téléphone, rendez-vous, idées, dates à retenir... Dès 16 h 15, l'équipe regagne la sortie de l'école. Agathe, jeune pédagogue arrivée il y a un mois, y retrouve Katlyne, Malik et Raël. Le temps d'un court trajet à pied puis en bus et la petite équipe rejoint la synagogue de Rennes. Les caméras de surveillance, nombreuses, et les écrans à l'intérieur, permettent de parler du peuple juif, de la religion juive, de l'histoire et de l'actualité. Les langues se délient : « Qu'est-ce que vous mangez ? Et qu'est-ce que vous mangez comme viande ? Et comme poisson ? Est-ce qu'on peut parler pendant le culte ? » Raël, qui jusque-là a surtout été attiré par les strapontins, s'intéresse soudain à l'alphabet hébreu lorsqu'il se rend compte de sa proximité avec l'alphabet arabe. Les prétextes à l'échange ne manquent pas, entre les enfants et les personnes qui les accueillent.

Quelques jours plus tard commence une nouvelle enquête avec Rihanna, Zahara et Rayane. Quand, à la sortie de l'école, Marie-Sophie leur demande s'ils se souviennent de la sortie du jour, les enfants répondent *illico* : « On va trouver quoi faire comme enquête. » Marie-Sophie, vu le temps gris et pluvieux, s'était dit que nous pourrions discuter de ça au domicile d'un des enfants, mais lorsqu'elle demande au petit groupe où il souhaite goûter et discuter, les enfants proposent d'aller au parc de Maurepas où il y a des abris couverts. Ce sont eux qui nous guident jusqu'à destination. Le trajet est un temps de discussion et à la question de la signification du mot enquête, Zahara, 10 ans, répond : « Quelque chose qu'on va découvrir, qu'on ne connaît pas, qui sort du quotidien. » La conversation permet de lancer quelques pistes d'enquête, mais Rihanna et Zahara sont arrivées avec une petite idée derrière la tête : « On peut faire une enquête sur les animaux! » L'enthousiasme n'a guère de difficulté à se propager à Rayane.

Au parc de Maurepas, nous laissons des amoureux sous le premier abri et trouvons le second vide. Assis sur un banc, le trio partage goûter et avis sur l'enquête, « on devrait se limiter aux animaux domestiques, on pourrait interroger un vétérinaire, comment il soigne les animaux... ». Les enfants indiquent qu'il existe la ferme des Gayeulles où il y

a des animaux. Il est décidé, plutôt que de faire des recherches documentaires ou Internet, de se rendre directement à la ferme pédagogique, en espérant qu'elle soit bien ouverte au public en ce mois de février. Rayane connaît le chemin et Rihanna est chargée de surveiller l'heure, le retour est prévu vers 18h30. Nous décidons de suivre Rayane et d'y aller à pied. Mais, arrivé à un arrêt de bus, le groupe constate que l'itinéraire emprunté les a éloignés de la destination. Le temps est un peu compté, mais les enfants proposent de prendre deux lignes de bus qui y conduiront rapidement. Des petits jeux de mains, des devinettes permettent d'attendre le bus sans perdre son temps. Une fois à destination, heureuse nouvelle, la ferme est ouverte et l'entrée est gratuite. La personne chargée de l'accueil conduit le petit groupe dans une remise et prend dans ses bras un lapin tout en continuant à discuter. Regards envieus. « On peut les prendre nous aussi? » Assis les uns à côté des autres, sourire jusqu'aux oreilles, Rihanna, Zahara et Rayane se retrouvent avec chacun un lapereau dans les bras. « On peut rester tout l'après-midi? » Tout en les caressant, le petit groupe interroge : quel âge ont-ils? Que mangent-ils? Est-ce qu'on les vaccine?

Marie-Sophie propose de faire un tour de la ferme. Chèvres, moutons, ânes, poneys, chien et chat. Rihanna s'exclame : « Oh, c'est la première

fois que je vois des cochons! » La personne qui a accueilli le groupe est en train de fermer les boxes, c'est bientôt la fermeture, mais les enfants réussissent cependant à négocier l'autorisation de reprendre une dernière fois les lapereaux. Cinq minutes pas plus. « Monsieur, on peut les adopter? » Le groupe quitte la ferme en remerciant vivement. « C'était une trop belle journée » conclut Zahara sur la route du retour qui conduit à faire un petit bilan et à se projeter dans la suite de l'enquête. Pour la prochaine fois, Rayane propose d'interroger les passants qui promènent leur animal de compagnie. Pendant le court trajet en bus, les enfants se pressent autour de l'écran du petit appareil photo, sourires aux lèvres, tête contre tête, ils se regardent sur les photos, les lapins sur les genoux.

L'horaire prévu est dépassé, mais les parents ne s'en offusquent pas et regardent les photos que montrent les enfants, l'un des parents propose même de partager un verre, mais il faut encore déposer Rayane chez lui. Sa petite sœur s'ébahit devant les lapins, envieuse de Rayane qui profite des sorties de pédagogie sociale, comme de son frère aîné qui peut participer aux activités de proximité, quand elle doit encore attendre quelques années avant de pouvoir y prétendre. Les parents sont à l'écoute, même s'il n'est pas toujours facile de leur expliquer la démarche d'enquête – organiser une

partie de foot ou aller vers une destination connue faciliterait la tâche de la pédagogue ! Les photos néanmoins aident à la communication, et les sourires des enfants en font presque oublier le temps pluvieux, la brigade de police à la sortie de l'école et la BAC au pied des tours.

Le mercredi suivant, l'enquête continue, en parallèle d'autres sur la musique, les tatouages, la construction du métro... Marie-Sophie passe prendre les enfants chez eux. C'est Rayane qui fera le lien entre le début de l'enquête et l'arrivée de Syana et Christy. Aux seuils des appartements, et en ce début d'après-midi, ce sont les grandes sœurs et les grands frères qui nous reçoivent. Ils connaissent le Groupe rennais de pédagogie et d'animation sociale comme Marie-Sophie, l'accueil ne s'arrête pas à un simple bonjour, et des nouvelles sont échangées de part et d'autre. Quand le petit groupe se retrouve au complet dans l'ascenseur, Rayane rappelle la discussion de la semaine passée sur le choix de l'enquête, la visite à la ferme des Gayeulles, les questions qui y furent posées. Une fois dans la rue, Syana fait part de l'idée qu'elle avait en tête quand elle s'est inscrite en classe : aller voir un vétérinaire ! D'autres enfants s'attourent autour du petit groupe, curieux de ce conciliabule. L'idée emballe évidemment Christy et Rayane. Et les premières questions ne tardent pas à être formulées : « Comment le vétérinaire soigne-t-il

les animaux? A-t-il déjà guéri un animal du cancer? » Marie-Sophie demande si quelqu'un sait où il y a un vétérinaire. Personne ne sait. Comment fait-on? On peut chercher sur Internet. Et où peut-on aller pour ça? À la bibliothèque. Rayane a sa carte et les enfants affirment que c'est suffisant pour accéder à un ordinateur. Christy tape « recherche vétérinaire Rennes » pendant que Rayane sollicite le personnel de la bibliothèque pour une feuille et un crayon afin de noter les adresses et numéros de téléphone. Il y a trois cliniques vétérinaires facilement accessibles à pied ou en bus. Après discussion, il est décidé qu'il sera plus évident d'expliquer en se rendant sur place plutôt que par téléphone. C'est parti! En chemin, les enfants récapitulent les questions qu'ils se sont proposé de poser, et en ajoutent quelques-unes : « Comment soigne-t-on les animaux? Avez-vous déjà vu un animal mourir devant vous? Est-ce que les opérations c'est difficile? » Un passant s'approche, demande si le groupe fait partie d'une association, et précise qu'il est lui-même investi dans une association de danses et chants orientaux, et invite le groupe à une prochaine soirée ouverte au public. La marche reprend, ainsi que la discussion : comment va-t-on se présenter? Qui va parler? Les enfants répondent : GPAS, école Trégain, quartier de Maurepas, enquête sur les animaux. Ils sont prêts à prendre la parole pour cette présentation, mais

proposent à Marie-Sophie de ne pas rester trop loin derrière, au cas où. Sur le chemin, la conversation continue, Syana parle de faire du camping, Christy d'une enquête sur la fête foraine.

Devant la clinique vétérinaire, derniers échanges préparatifs, et les enfants poussent la porte. Le vétérinaire est seul, agacé que le groupe n'ait pas pris rendez-vous, et s'adresse à Marie-Sophie bien que ce soit Rayane qui ait tout expliqué. La pédagogue tout terrain réexplique et apaise. « Ce n'est pas possible aujourd'hui, mais n'hésitez pas à prendre rendez-vous pour revenir, je prendrai le temps qu'il faut. » Sur le trottoir : « Que fait-on ? » Marie-Sophie tranche : mieux vaut le culot plutôt que le coup de fil avec lequel on n'obtiendra rien. Direction la prochaine clinique vétérinaire. À pied puis dans le bus, le jeu de mémoire Dans ma valise il y a... permet de continuer à s'amuser. En montant dans le bus, Rayane montre l'adresse de notre destination au chauffeur qui lui indique à quel arrêt descendre.

La jeune femme qui reçoit le petit groupe répond aux questions des enfants qui se sont présentés et ont indiqué l'objet de leur visite. Le début des échanges est timoré, les voix timides, mais Marie-Sophie s'interdit de reprendre la parole. Les enfants mènent la conversation, posent les questions préparées sur le trajet. C'est seulement

quand la série des questions-réponses se termine et qu'un silence s'installe, que la pédagogue reprend la main, cherche à profiter de la situation : « Est-ce qu'on pourrait visiter la clinique? » La jeune femme indique qu'elle est en formation et s'en va demander l'autorisation. Mieux vaut le culot que le téléphone, en effet! Le petit groupe visite les salles de consultation, d'opération, d'échographie, le chenil et la chatterie. S'y trouve un chien et un chat, nouvelles questions : « Pourquoi sont-ils là? Ils sont soignés? Et guéris? Pourquoi le chat à des bandages aux pattes? Combien de temps vont-ils rester?... » Marie-Sophie profite du moment pour prendre quelques photos.

Sur le petit parking, nouvelle question : « On fait quoi maintenant? », les enfants répondent : « La ferme des Gayeulles! » Marie-Sophie indique qu'on y est déjà allé la semaine précédente, et que les enfants peuvent y aller facilement avec leurs parents. On parle alors de la volière du parc de Thabor, de la SPA, on parle de chats, et aussi d'un bar à chats en centre-ville. Les consommations y sont chères, et nous n'avons pas d'argent précise Marie-Sophie, mais nous pouvons tenter quand même. À l'arrêt de bus, le groupe joue au nœud humain et essaie de se démêler. Rires. Et dans le bus reprend le jeu Dans ma valise il y a... Derrière la vitrine du bar, des chats se prélassent.

Dès l'entrée il est facile de se rendre compte que l'accueil n'aura rien d'évident, et c'est Marie-Sophie qui essaie de présenter le groupe, on ne lui laisse guère le temps d'argumenter, « c'est un lieu pour consommer ». De nouveau le trottoir, il fait beau c'est heureux. Bilan déambulatoire, les enfants regrettent d'avoir perdu ce temps qui aurait pu servir à autre chose, de mieux. Le trio veut jouer, et une fois arrivé dans le quartier de Maurepas, Marie-Sophie répond à la demande, le retour dans les appartements attendra un peu : Chat perché, Le sol est de la lave permettent de se dépenser, de courir, de s'accrocher, de grimper... Il faut faire durer le plaisir, et les jeux se poursuivent dans les halls d'immeuble et les ascenseurs qui conduisent aux domiciles.

INDEX DES NOMS CITÉS

- ALINSKY, Saul, 237, 240
 ARDOINO, Jacques, 140
 ARENDT, Hannah, 177, 194
- BACHELARD, Gaston, 245
 BARRÉ, Michel, 203
 BENASAYAG, Miguel, 228
 BERNE, Anne-Catherine, 54
 BLIER, Bernard, 202
 BOURDIEU, Pierre, 80, 82, 136, 227, 248, 249, 259
- CAILLET, Alain, 99
 CANTET, Laurent, 18
 CHAIGNEAU, Pierre, 231
 CHARBONNIER, Sébastien, 236
 CHARLOT, Bernard, 20, 21, 72, 178, 179, 265
 Collectif Situations, 112
 CONDORCET, Nicolas (de), 12, 13, 262
 COUTEL, Charles, 13
 CUEFF, Daniel, 71, 130
- DANTON, Georges Jacques, 13
 DEBORD, Guy, 142
 DECKER, Véronique, 258
 DEFOE, Daniel, 175
 DEFRAIGNE TARDIEU, Geneviève, 228, 236, 238
 DELEUZE, Gilles, 121, 133, 259, 261
 DELIGNY, Fernand, 262
 DEWEY, John, 17, 165, 167, 172, 193, 264
 DUBET, François, 227
 DUBOIS, Vincent, 151
 DURKHEIM, Émile, 59, 191, 227
- ERICKSON, B. H., 262
- FERNÁNDEZ, Ana María, 133
 FOUCAULT, Michel, 15, 61, 63, 233, 261
 FREINET, Célestin, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 67, 102, 135, 166, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 233, 234, 241, 258
 FREINET, Élise, 203
 FREIRE, Paulo, 43, 47, 73, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 126, 155, 157, 158, 164, 166, 170, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 239, 240, 241, 246, 248
- GAUBERT, Christophe, 151
 GILLET, Jean-Claude, 137
 GODBOUT, Jacques T., 99
 GRAVEN, Jean-Luc, 54
 GRÉGOIRE (abbé), 13
 GUATTARI, Félix, 121, 259
- HEINZ-PETER, Gerhardt, 108, 126
 HOMÈRE, 12, 88
 HOUSSAYE, Jean, 126, 157, 247
- JACOTOT, Joseph, 123, 124
 JEANNE, Yves, 127
- KINTZLER, Catherine, 13
 KORCZAK, Janusz, 28, 43, 156, 157, 158, 166, 181, 247, 255
- LAHIRE, Bernard, 262, 265, 266
 LE CHANOIS, Jean-Paul, 67, 202
 LECHIEN, Marie-Hélène, 151
 LÉVI-STRAUSS, Claude, 82
 LOSSET, Daniel, 203

- MARX, Karl, 62
MAUSS, Marcel, 81, 82, 98
MERCIER, Lucien, 84
- NEILL, Alexander S., 17
NOVÉ-JOSSERANT, Pascaline, 54
NÓVOA, António, 126
- OLLIVIER, Olympe, 231
OTT, Laurent, 83, 97, 130, 173
OURY, Fernand, 98, 100, 126,
127, 171, 188
OURY, Jean, 98
- PASSERON, Jean-Claude, 80, 82,
248, 259
PEREIRA, Irène, 113
PIGNARRE, Philippe, 199
PLATON, 11, 12, 13, 20, 131, 167,
175, 191, 225, 227
POUJOL, Geneviève, 151
- QUERRIEN, Anne, 125, 127
- RANCIÈRE, Jacques, 124, 142,
170, 250, 261, 263, 264
RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo,
239, 240
REY, Olivier, 13
ROBESPIERRE, Maximilien (de), 13
ROUDET, Bernard, 151
ROSA, Hartmut, 62
ROUSSEAU, Jean-Jacques, 174,
175, 177, 191, 194
- SABIN, Guillaume, 84, 170, 232,
249
STENGERS, Isabelle, 27, 64, 127,
199
- TALPIN, Julien, 240
TISSOT, Sylvie, 151
THOMPSON, Edward Palmer, 62
- VÁSQUEZ, Aïda, 98, 100, 126,
127, 171, 188
VIRILIO, Paul, 65

COMPAGNONNAGE EN PÉDAGOGIE SOCIALE

★ ★ ★ ★ ★

Parce que la pédagogie sociale est une activité exigeante, parce que nous estimons que cette pratique résolument hors les murs ne peut se transmettre en milieu fermé, parce qu'elle se construit au quotidien et collectivement dans le réseau des Groupes de pédagogie et d'animation sociale, nous souhaitons pouvoir la partager de manière vivante.

Nous proposons à celles et ceux, personnes ou collectifs, désireux d'entrer et de se former en pédagogie sociale d'accompagner les pédagogues de rue dans leur travail quotidien auprès des enfants et des adolescents, de suivre les équipes dans leurs espaces de partage et d'analyse d'expérience.

Ce compagnonnage s'adresse aussi bien à des professionnels s'interrogeant sur leur métier et souhaitant expérimenter d'autres voies qu'à des collectifs militants œuvrant déjà à des pratiques hors les murs. Le compagnonnage est une pratique de réciprocité, et les pédagogues de rue des GPAS ne s'interdisent aucun voyage qui pourrait les mener vers des pratiques du dehors qui enrichiraient leurs propres manières de faire et de penser. Compagnonner, c'est en effet élargir son expérience vécue et multiplier les rencontres; compagnonner c'est déjà entrer en pédagogie sociale!

★ ★ ★ ★ ★

POUR EN SAVOIR PLUS : www.gpas.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION. LA JOIE DU DEHORS	9
---------------------------------------	---

★

I. SENS DESSUS DESSOUS

1. HORS LES MURS!	33
2. CONTINUITÉS & DISCONTINUITÉS	59
3. UN AIR DE FAMILLE	87

II. LES PARTICULES FINES

4. TOUT CORPS ANIMÉ DE L'EXTÉRIEUR EST UN CORPS MORT ...	119
5. AFFECTER & SE LAISSER AFFECTER	149
6. TOUT PRENDRE, NE RIEN CHOISIR?	173

III. EN CHEMIN

7. MILLE POSSIBLES	199
8. DE L'ÉMANCIPATION	225

★

OUVERTURE. DU UN ET DU MULTIPLE	253
---------------------------------------	-----

<i>Index des noms cités</i>	281
-----------------------------------	-----

La Joie du dehors
Guillaume SABIN
& les Groupes de pédagogie
et d'animation sociale

Édition préparée par
Charlotte DUGRAND,
Lena KERVEILLANT,
Nicolas NORRITO
et Bruno BARTKOWIAK

Graphisme et maquette
www.brunobartkowiak.com

Éditions Libertalia
12, rue Marcelin-Berthelot
93100 Montreuil
www.editionslibertalia.com
Indicatif éditeur : 978-2-9528292

Diffusion et distribution
HARMONIA MUNDI *livre*

*Reproduit et achevé d'imprimer
sur les presses de La Source d'or
à Clermont-Ferrand, le 6 juin 2019
Premier tirage : 1 500 exemplaires
Dépôt légal : 2^e trimestre 2019*

Imprimé en France