



HAL
open science

La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission

Ewelina Cazottes, Laurent Ott

► **To cite this version:**

Ewelina Cazottes, Laurent Ott. La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00766113

HAL Id: halshs-00766113

<https://shs.hal.science/halshs-00766113>

Submitted on 17 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n° 90 – Atelier 1 : Les innovateurs et leur héritage

La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission

*Ewelina Cazottes, sociologue, doctorante, laboratoire CRESSPA-GTM, Université Paris 8.
Laurent Ott, enseignant, docteur en philosophie, responsable recherche, EFPP.*

Résumé

Notre société vit actuellement une crise des institutions (Dubet, 2002), qui s'éloignent de plus en plus des attentes qui leurs sont adressées. Ce constat est partagé par les professionnels du secteur social qui témoignent des publics fragilisés en recherche des valeurs humains étant à la base de la société moderne. Les nouvelles pratiques sont en train d'apparaître afin de répondre à ces besoins.

La pédagogie sociale, un courant de pédagogie peu répandue en France, aborde de façon large cette question de la transmission des valeurs, vue comme une condition nécessaire de la transformation personnelle, sociétale (Ott, 2011). Les auteurs comme Helena Radlinska, fondatrice de la pédagogie sociale en Pologne ou Janusz Korczak, un grand défenseur des droits de l'enfant apportent des outils théoriques intéressants sur ce point-là. Les exemples des pratiques en pédagogie sociale, notamment face aux publics spécifiques comme enfants en situation de rue, montrent que ce champ permet d'établir des nouveaux modes de transmission culturelle et sociétale.

Les mots-clés :

Pédagogie sociale – transmission – pratiques innovantes – enfant acteur

Selon certains auteurs comme François Dubet, nous vivons à notre époque une crise des institutions, qui connaissent une difficulté relativement inédite à se justifier et à s'imposer sans négociations (Dubet, 2002). D'autres sociologues avaient en leur temps mis en lumière l'éloignement des institutions vis à vis de la réalité des besoins et des attentes des publics contemporains. C'est ce que nous ont démontré dès la fin du XXème siècle les articles et les enquêtes de Christian Bachmann, par exemple (Bachmann, 1996).

Tandis que Serge Paugam insiste sur la déliaison des rapports de citoyenneté, d'identité et de reconnaissance pour des générations d'enfants et de jeunes (ou d'adultes) qui ont vécu et connu ce qu'ils considèrent comme du mépris ou de l'abandon institutionnel (Paugam, 2008), il est intéressant de s'interroger sur les nouveaux chemins que devra prendre la transmission dans la société, devenue, fragmentée, mosaïque, au sein de laquelle l'on peut observer le progrès de la précarité, de l'isolement et des solitudes.

Les acteurs sociaux, engagés dans des pratiques du travail "hors institution", peut être plus clairement que d'autres sont en mesure d'apporter un regard sur ces nouvelles voies de la transmission, sociale, générationnelle et sociétale à promouvoir. Certains de ces acteurs s'appuient explicitement sur des corpus théoriques peu usités en France aux frontières de la pédagogie et du travail social. Il s'agit de la "Pédagogie sociale" dont le courant est pourtant représenté en France par l'œuvre et la succession de Célestin Freinet (Ott, 2011).

Les auteurs de cette contribution, tous les deux éducateurs spécialisés en Pologne et en France travaillent depuis de nombreuses années dans la réflexion théorique et l'observation sur le terrain des pratiques issues des courants de Pédagogie sociale.

Laurent Ott, éducateur, lui même ancien enseignant Freinet, docteur en Philosophie est formateur-chercheur en travail social, chargé de recherches à l'EFPP (centre de formation parisien aux métiers du social) et est auteur de nombreux ouvrages sur ces questions. Ewelina Cazorra, éducatrice spécialisée polonaise, sociologue ; s'intéresse à la sociologie du social et de l'intervention sociale, l'enfance inadaptée, sociologie urbaine. Auteur de plusieurs articles dans les revues professionnelles ; elle intervient dans les centres de formation des travailleurs sociaux dans la région parisienne.

Ils proposent à travers le texte présenté ci dessous une communication concernant les apports des pratiques innovantes en pédagogie sociale, en France pour établir de nouveaux modes de transmission culturelle et sociale, adaptées au contexte multiculturel et de précarité des publics défavorisés.

Cette proposition présentera donc dans un premier temps, la pédagogie sociale en France en relation avec la problématique de transmission. Nous développerons ensuite la question du public spécifique des enfants en situation de rue¹ en France et en Pologne et l'intérêt de l'éclairage de l'abord polonais, notamment au travers l'œuvre d'Helena Radlinska et de Janusz Korczak. Enfin, nous esquisserons et étudierons (à partir d'une action caractéristique) la mise en œuvre d'une action en pédagogie sociale abordant la question de la transmission à travers le tryptique que nous définissons comme caractéristique de cet abord: éduquer, transmettre, transformer.

I La question de la transmission en pédagogie sociale

La Pédagogie sociale au service de l'émancipation des personnes et la réappropriation des espaces

À plusieurs reprises employée par Freinet dans différents textes, l'expression « pédagogie sociale » exprime bien cette volonté d'inscrire la pédagogie au cœur de la société et des rapports humains qui pouvaient l'animer. De même, Freinet en tant que pédagogue, rompt singulièrement dans sa pensée et ses réalisations avec la lignée des « grands pédagogues médecins », tels que Decroly, Claparède ou Maria Montessori.

En effet, à la différence de ces derniers, il ne recherche pas seulement une pédagogie plus en harmonie avec les besoins des enfants et le développement de leurs possibilités, mais une pédagogie d'action, de transformation personnelle et sociale. Il ne s'agit pas de trouver la meilleure pédagogie possible, celle qui serait la plus performante, la plus adaptée. Il faut, au contraire, créer les conditions d'une réappropriation de la pédagogie elle-même par ceux qui en sont les auteurs : enfants, enseignants (et même parents). En s'inscrivant dans ce courant pédagogique social, la pédagogie Freinet croise bien entendu, l'œuvre de Korczak et celle de Paulo Freire.

¹ Pour la définition du terme « enfants en situation de rue » voir le rapport de OTT. L et al, *Les actions pour les enfants en situation de rue en France*, ONED, 2011, disponible sur le site www.oned.gouv.fr

C'est donc tout naturellement au sein de l'ICEM – pédagogie Freinet, qu'un ensemble d'acteurs sociaux, artistes, militants associatifs, étudiants qui ont tous en commun de travailler hors des institutions et dans les espaces publics, se sont retrouvés au sein de l'ICE. Ce n'est pas davantage un hasard si ce chantier qui a commencé ses travaux en septembre 2008 attire de nombreux participants. Le climat qui pesait sur l'école et les associations sociales était à ce moment épouvantable...

Il n'a fait qu'empirer depuis...

Un climat liberticide

D'une part, il s'avère que le climat liberticide qui règne actuellement à l'école oblige de plus en plus les éducateurs à s'appuyer sur des structures extérieures, des associations, des temps périphériques au temps de classe, pour trouver la possibilité de mettre en œuvre de véritables projets éducatifs.

La diminution du temps scolaire

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

Travailler autrement, une nécessité

Enfin, en dehors même des éducateurs, d'autres intervenants sociaux ressentent la nécessité de travailler autrement, de s'ouvrir vers tous les publics et de sortir eux aussi des institutions qui les enferment de plus en plus ; il en est ainsi pour des artistes, mais également pour des éducateurs spécialisés, ou de jeunes enfants. Le Chantier de pédagogie sociale, ouvert à l'initiative de l'ICEM, regroupe aujourd'hui une trentaine de participants, de toutes ces origines professionnelles et qui ont en commun un grand intérêt pour le travail « hors institution », « hors cadre », voire le « travail éducatif de rue ».

La rue, espace à réinvestir

La rue a toujours représenté que ce soit pour les philosophes ou les pédagogues le milieu qu'il fallait fuir. Ainsi dès le XVII^{ème} des philosophes éducateurs comme Rousseau ou Pestalozzi, ne peuvent ils imaginer de système éducatif abouti, raisonné (philosophique en un mot), que le plus loin possible de la Ville et de ses fureurs.

Le philosophe lèguera ainsi à l'éducateur l'image erronée que toute éducation reposerait sur le primat de la volonté de l'éducateur, que celle-ci s'exerce de façon directe ou par la censure des influences extérieures.

Ambiguïtés de la pensée rousseauiste

Dans le travail social, il est de bon ton de manifester une certaine filiation ou proximité de pensée avec Rousseau ; cela est conforme avec l'histoire et les vieux rêves des éducateurs. Rousseau ne met-il pas en scène un système éducatif apparemment non violent, qui semble abolir le face à face de l'éducateur et de l'enfant ? Ne fait-il pas apparaître la Nature comme

force de régulation des tensions, de médiation, de tiers relationnel efficace, au profit d'un mode éducatif à la fois réaliste et non directif ?

De fait c'est lointainement, en référence à cette pensée naturaliste que se sont développées et se développent encore toutes les pratiques d'éloignement, de séjours de rupture, de centres éducatifs plus ou moins fermés à la campagne. La pensée est ainsi toujours la même, depuis les premières colonies agricoles, pénitentiaires et séjours « d'aération » : l'environnement soignerait, redresserait naturellement l'individu mal influencé par la Ville, par la rue, par son quartier. Il s'agit de jouer l'environnement contre le milieu. Selon une dialectique éducative de base, l'un est perpétuellement idéalisé, le second, diabolisé.

Bien entendu tout ceci est d'une hypocrisie sans nom. L'environnement n'est que l'alibi du désir de puissance et de contrôle de l'éducateur. Rousseau peut prétendre qu'Emile s'intéressera de sa propre initiative à l'étude du cycle de l'eau : c'est bel et bien le précepteur qui a décidé d'orienter sa promenade vers une source, puis un torrent. Les éducateurs peuvent toujours prétendre que ce n'est pas leur faute si « les téléphones portables ne captent pas » dans le village, eux ont prévu l'affaire et gardent le monopole des moyens de communication.

Politique de la Ville, terrain de toutes les contradictions

La Politique de la Ville traduit dans ses fluctuations la permanence et la renaissance de telles peurs ; tantôt elle semble prendre en compte la nécessité d'agir dans l'environnement même des personnes, à travers des politiques plutôt territoriales ; tantôt, elle tente de séparer les enfants, les adolescents, les habitants dans des parcours éducatifs de plus en plus en plus individualisés.

Ceux-ci ciblent alors des individus repérés, des familles « vulnérables ». Tel est le cas des pratiques de soutiens scolaires destinées à quelques uns, qui ont pris la place de la classe du samedi matin (qui était ouverte à tous) ; et c'est la même chose pour ce qui concerne les « sessions scolaires de rattrapage » durant les congés. Ainsi se manifeste la résurgence d'un désir effréné d'extraire l'individu à éduquer du milieu dans lequel il est inséré. Tout attachement du sujet à son milieu est perçu soit comme une coupable complaisance, soit comme une fâcheuse tendance. Dès lors la tâche de l'éducateur, du soignant, du médecin, du gardien devient claire : il faut coûte que coûte vaincre toute résistance et remplacer les mauvaises influences par des bonnes.

On se remet donc à rêver puis à construire des internats dits d'excellence, des centres éducatifs fermés, des Centres Educatifs Renforcés, dont la première fonction est de séparer et d'individualiser. Pas étonnant que, dans un tel climat favorable au traitement individuel, à la contractualisation, au cas par cas, les rares pratiques qui restent encore véritablement territoriales et ouvertes à tous, peinent à être reconnues et comprises.

Il en est ainsi des pratiques de la Prévention Spécialisée qui reposent sur des principes antagonistes tels que le non-mandatement, la non institutionnalisation des activités et l'anonymat. De même toutes les pratiques sociales de rue, mettent elles aussi, en scène une approche éducative, peu soutenue, qui repose pourtant sur une conception tout à fait différente et audacieuse de la prise en compte du milieu.

Prise en compte de la personne dans sa réalité

Le travail de rue repose sur des postulats qui vont aujourd'hui à l'encontre de ceux qui s'imposent dans les pratiques institutionnelles ; les enfants viennent d'eux-mêmes, ils ne sont envoyés par personne et on ne sollicite pas, comme conditions, d'autorisations préalables de qui que ce soit, même pas des parents.

De même, la situation d'atelier de rue laisse complètement au hasard de déterminer qui va venir, ou qui ne viendra pas. En outre ce type de travail repose complètement pour sa suite sur la libre initiative et liberté de revenir (ou pas) des enfants contactés.

De telles pratiques de rue mettent ainsi en pratique des principes fondamentalement philosophiques (en l'occurrence kantien) qui sont :

- La globalité : les personnes contactées ne sont pas accueillies, acceptées, contactées sur telle ou telle particularité ou critère, mais au contraire de façon globale, avec tout ce qu'elles sont et dans leurs relations naturelles avec leur environnement,
- L'universalité : c'est a priori à tous que s'adresse un atelier de rue et du coup ceux qui s'y rendent n'y gagnent aucun statut spécifique, aucune image particulière qui manifesterait leur séparation vis-à-vis du corps social.
- L'autonomie : c'est sur la libre participation que reposent de telles actions ; il n'y a ni contrat, ni engagement ; la relation qui s'établit petit à petit au sein du groupe, ou entre les enfants et les éducateurs est la seule chose qui implicitement lie naturellement les individus entre eux.

Les pratiques de travail de rue mettent également en jeu d'une façon complètement différente cette grande difficulté des institutions à s'adresser conjointement à des groupes et des individus. La plupart des institutions présentent le groupe à leurs usagers et bénéficiaires comme un « pis aller », une contrainte, au mieux une exigence morale, mais rarement en tout cas comme quelque chose de positif. A leur contact les enfants ressentent souvent le groupe comme privatif, voire comme un milieu hostile qui mérite qu'on apprenne à s'en défendre ou à s'en préserver.

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

Le refus du clivage groupe/individu est commun à l'ensemble des Pédagogies Sociales et des pratiques qui s'en inspirent ; ainsi la Pédagogie Freinet repose-t-elle intégralement sur ce renversement. Dans une classe coopérative, c'est le groupe qui garantit les différences individuelles, qui favorise les initiatives de chacun, qui encourage ses membres à l'expression personnelle et à rechercher tous les moyens de la développer.

Présentation de l'association Intermèdes Robinson

L'association Intermèdes Robinson réunit à Longjumeau des enfants, adolescents, adultes (dont de nombreuses familles) autour d'une action de développement socio environnementale. Au cœur du quartier sud de cette ville, classe REP, RAR, CUCS et PRE, l'association anime de multiples ateliers éducatifs de rue destinés aux enfants et habitants du quartier.

Autour de médiations telles que livres, jeux, tapis d'éveil (pour les jeunes enfants) et autres ateliers d'éveil, l'association assure une présence sociale et éducative qui permet de nouer et entretenir de multiples relations suivies. Les activités d'expression sont au cœur de l'action et prennent naturellement place au cours de ces ateliers: arts plastiques activités de jeu, d'expression verbale, corporelle ou de chant.

Les activités de rue que l'équipe mène s'inscrivent dans une démarche inspirée par la Pédagogie Sociale et reposent sur des principes d'action qui visent la réappropriation et la revitalisation des espaces publics ainsi que l'accueil inconditionnel des publics et personnes les plus isolées dans une immédiate proximité.

En complément des ateliers de rue l'association, aidée des habitants et de ses adhérents cultive et entretient trois terrains maraîchers ou agricoles à proximité de la ville, dans les communes environnantes (Saulx les Chartreux, Chilly Mazarin). Ces terrains accueillent plusieurs fois par semaine des groupes d'adultes, des enfants et des familles (le dimanche) autour d'une action de jardinage coopératif, social et communautaire.

La vie autour de ces activités de jardinage est privilégiée et ces terrains deviennent le lieu privilégié de convivialité, échanges, discussions, jeux, découverte de l'environnement et de développement de relations sociales chaleureuses et durables.

La pratique maraîchère vise également à l'auto production d'aliments et de légumes, qui se prolonge, de retour au quartier, lors d'ateliers de production de nourriture, à travers des ateliers cuisine dont certains se déroulent "dans la rue". D'autres ateliers complètent ces derniers comme des ateliers d'auto production de produits d'entretien et cosmétiques simples et naturels. L'ensemble de ces activités, gratuites et régulières contribue à une dynamique de socialisation et de "capacitation" des participants.

Actuellement Intermèdes Robinson compte plus de 150 adhérents de tous âges et met en œuvre une véritable pédagogie de mélange des âges (travail intergénérationnel et de soutien de la parentalité) et des cultures dans une optique d'ouverture et d'accueil. L'association est soutenue par le Conseil Général, le Conseil Régional, la DDJS, L'ACSE, la Caf et la commune de Longjumeau.

Source : <http://assoc.intermedes.free.fr>

II L'apport des pédagogues sociaux face au phénomène des « enfants en situation de rue »

L'existence des « enfants en situation de rue »² (ESR) en France est difficile à nier. Défini par Ott et al. (2011) comme *un groupe d'enfants d'âges mélangés, généralement assez jeunes (3-16 ans, avec un cœur de cible entre 6 et 13 ans), qui se retrouvent souvent dans les espaces publics, sans surveillance d'un adulte légalement responsable*, ce phénomène a été reconnu en France dans les années 1990 à l'occasion d'une vague « d'arrêtés de type couvre-feux » pour les mineurs, dans certains quartiers défavorisés.

Ces enfants peinent à trouver la réponse à leurs besoins dans les modes habituels de prises en charge. En occurrence, on leur propose de façon générale deux modes de soutien : soit un accompagnement scolaire au sein de l'Education nationale, soit un suivi socio-éducatif réalisé par l'Aide Sociale à l'Enfance. Mais ces solutions ne sont pas suffisantes et peinent à rapporter des résultats, ce qui peut être expliqué par le fondement de ces actions : vision

² Nous nous référons ici au terme d'« enfants en situation de rue », en conformité avec les propositions du rapport de l'Institut International des Droits de l'Enfant intitulé « *Enfants en situation de rue. Prévention, intervention, respect des droits* ». Par le choix de ce désignation, nous pouvons en effet rendre compte d'un part du système complexe d'échanges et de relations que les enfants concernées entretiennent avec les espaces publics (ce que Lucchini R. dans son ouvrage « *Sociologie de la survie : l'enfant dans la rue* » (1996) ; désigne par la notion du « système enfant-rue ») et d'autre part d'une réalité complexe qui comprend à la fois la présence effective des enfants dans la rue, l'absence de beaucoup d'autres de la plupart des structures et institutions traditionnelles (DEI France, 2005), ainsi que l'isolement d'autres groupes.

négative des enfants en situation de rue perçu comme décrocheurs scolaires et/ou délaissés par les parents.

Parallèlement, depuis le début des années 90, les prises en charge socio-éducatives innovantes se sont progressivement développées afin de répondre aux besoins identifiés des ESR. Ces pratiques mettent en place des actions très proche des enfants et des familles, à l'échelle la plus locale possible. Elles prennent en charge la source du danger mais restent également dans la proximité avec les parents. La pédagogie sociale reste une référence importante, d'autant plus, que les enfants en question sont à la recherche des autorités, des « règles de la vie » comme disait Korczak. Ces enfants sont en manque des adultes qui pourraient leur aider à trouver le sens de la vie.

La pédagogie sociale sert ici comme une base théorique car elle donne les moyens aux éducateurs de transmettre les valeurs. Les pédagogues sociaux, affrontés déjà dans les années 20 du XX siècle, au phénomène des enfants en situation de rue (Korczak, 1901), ont pu réfléchir sur les actions qui puissent prendre en compte ce besoin des ESR.

Effectivement, la transmission des valeurs dans la pédagogie sociale est un des centres d'intérêts de cette discipline. Helena Radlinska, la fondatrice de la pédagogie sociale en Pologne, suppose que l'éducateur doit travailler "sur les forces vives de collectivités ». Dans le langage de la pédagogie sociale, les forces signifient les valeurs qui se manifestent et les valeurs latentes (potentielles) des individus et des groupes sociaux. La tâche de l'éducation consiste à éveiller ces forces, à créer des conditions plus propices à leur développement. Ce but est réalisé si le pédagogue a une attitude approprié à l'égard de milieu sociale, des individus et des collectivités humaines. En effet, ce que le pédagogue transmet directement au milieu ne peut servir de mesure pour l'évaluation des résultats de son travail: ce qui décidera ici, ce sera dans quelle mesure il aura contribué à l'activation de ce milieu.

En Pédagogie sociale, la transmission s'articule à la transformation et l'amélioration de la situation. Les pratiques liées à cette pédagogie favorisent les situations de transmission des connaissances, des cultures, des savoir faire, mais toujours au sein de situations collectives, dans des groupes hétérogènes et dans une visée de partage.

Janusz Korczak : transformer l'institution

Janusz Korczak (1878-1942), à la fois auteur de romans pour enfants, poète et essayiste, était également un médecin reconnu et célèbre de son vivant. Il animait des émissions de radio pour les parents et a été à l'origine de nombreuses initiatives au retentissement national. Les événements tragiques qui ont marqué la fin de son existence n'ont fait que renforcer une figure de héros. Le danger, après cela, est bien entendu que l'homme ne cache pas l'œuvre elle-même et que l'œuvre elle-même fasse de l'ombre aux indéniables réalisations de la pédagogie.

Ainsi pour un éducateur, il paraît plus difficile de dire que l'on pratique de la "pédagogie Korczak" que de la pédagogie Freinet par exemple. Et pourtant les institutions, les principes, les expérimentations éducatives ne manquent pas, qui permettraient de revendiquer une telle "filiation".

La particularité évidente de Korczak et ce qui lui donne toute sa valeur pour les éducateurs, tient justement en ceci que Korczak s'est très peu intéressé à l'école, et beaucoup à l'enfant.

Korczak propose en réalité une véritable vision de l'enfance³. Pour lui l'enfant est avant tout un être courageux qui va vers l'inconnu, qui prend des risques, alors que l'adulte choisi, le plus souvent, la routine et le confort.

L'attachement de Korczak à l'enfance s'adresse beaucoup à l'éducateur car il rend compte de sa double motivation. Il faut s'intéresser à l'enfant, vivre et agir avec lui pour deux raisons: la première est l'enfant qu'il est aujourd'hui, c'est-à-dire un être authentique, valable en lui-même pour lui-même, tel qu'il est actuellement ; la seconde, plus banale, est que l'enfant est le parent de l'adulte, et que la qualité du traitement qu'il aura reçu, celle des rencontres qu'il aura connues, détermineront toute sa vie.

S'intéresser à l'enfant non comme à un être à devenir mais pour ce qu'il est aujourd'hui peut paraître simple, évident. Pourtant nous voyons bien comment dans la réalité sociale et plus encore de nos jours, l'enfant est souvent traité en fonction de deux niveaux de représentation, de la part des adultes : pour ce qu'il semble être aujourd'hui ; pire, pour ce qu'il pourrait devenir demain.

Korczak se distingue nettement de la cohorte des grands pédagogues liés à « la pédagogie nouvelle ». Pour lui, la pédagogie de l'autorité, non pas au sens où elle serait autoritaire, mais au sens où elle rend les enfants auteurs, de leur point de vue sur le monde et de leur travail. Korczak nous invite à aller encore plus loin : l'environnement de l'enfant, il faut le construire avec les enfants eux-mêmes en faisant appel à leur capacité à être auteurs et progressivement responsables des modes de vie, dans un collectif ouvert et épanouissant ; c'est ainsi que Korczak transforme un orphelinat en « République d'enfants ».

La pédagogie de Korczak est sociale, ouverte sur la réalité de la société ; il ne s'agit pas d'établir une communauté idéale loin des hommes. Korczak reste proche de la rue à laquelle il a consacré son premier écrit de fiction.

Helena Radlinska : transformer la société en transmettant

La pédagogie sociale comme discipline a été créée par Helena Radlinska (1879-1954), éminente pédagogue polonaise, dont le plus grande expérience était le travail social sur les forces sociales (*praca socjalna*) c'est-à-dire une action éducative et politique qu'elle a conduit à différents périodes de sa vie, tant au plan national qu'international.

En 1908 qu'est publié son premier texte: "Qu'est-ce que la pédagogie sociale" (*Co to jest pedagogika społeczna?*).⁴ Elle ne pense probablement pas, alors, la pédagogie sociale comme une science (Kaminski, 1978), mais elle s'attache à développer une réflexion sur un champ de pratiques à dimension sociale. On peut supposer que l'expression "pédagogie sociale", au tout début, est comprise également comme projet de justice sociale.

La pédagogie sociale a été créée sous la grande influence des courants démocratiques, liés à la libération de la Pologne (en 1918, après 123 ans de la non-existence sur la carte de l'Europe) et surtout dans les années 1909-1918. Au début, Radlinska applique ce terme à plusieurs

³ KORCZAK J. (1928 ; 2006), *Comment aimer un enfant ?*, Ed. R. Laffont, Paris

⁴ Laot F., Marynowicz-Hetka E., Education sociale en France et pédagogie sociale en Pologne (in) HAKE B., LAOT F. (2009) *La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes XIX-XX siècles*, PETER LANG, Frankfurt am Main

domaines d'activités (travail social, aide, travail éducatif) se référant "aux exemples polonais et s'inspirant des pédagogues sociaux allemands: Natorp et Bergemann". Elle s'intéresse également aux idées de Henri Pestalozzi qui a lancé l'idée de l'éducation populaire réalisée par une stimulation morale et économique, par l'éveil et mobilisation des forces d'un milieu donné (Pestalozzi 1927, d'après Kaminski 1961); et des idées de M. Grundvigt qui a créé des universités populaires "en fondant le travail social sur la culture spirituelle éveillée" (Gulinska 1927; d'après Kaminski, op.cit.)

Selon Radlinska, la pédagogie sociale est une science pratique qui s'est développée au croisement entre les sciences humaines; biologiques et sociales d'une part, et éthiques et culturalistes, d'autre part.⁵ Elle s'intéresse aux interactions entre l'individu et son environnement, notamment à l'impact des conditions de vie et du milieu culturel sur l'individu. Elle s'intéresse également au rôle de l'homme dans la pérennisation des valeurs, traitant de leur intégration et de leur transmission. Enfin, elle analyse le processus de la transformation de l'environnement "par les hommes à la recherche de l'idéal".

Insistant notamment sur ce dernier élément. Radlinska dans l'ouvrage collectif publié en 1935 et intitulé "Spoleczne przyczyny powodzen i niepowodzen szkolnych" (Causes sociales des succès et des insuccès scolaires) indique que lors de la solution des tâches essentielles dans le domaine de l'instruction et de l'éducation des jeunes et des adolescents, les techniques pédagogiques généralement appliqués dans les écoles s'avèrent d'un usage limité et sont souvent inefficaces, si l'on ne tient pas compte des facteurs intervenants dans le vie de l'enfant en dehors de l'école. De là découle le postulat formulé avec tant de force par la pédagogie sociale, suivant lequel il fallait transformer consciemment le milieu dans lequel vivait l'élève.

III Transmettre, transformer, éduquer

La Pédagogie ne peut pas non plus davantage se limiter ou se confondre avec la question de «l'apprendre» ou des apprentissages; mais pour autant, elle ne peut pas non plus l'ignorer ou lui tourner le dos. En réalité, et en étant fidèle en cela avec l'antique idéal Philosophique platonicien, la Pédagogie s'attèle toujours et en même temps à trois activités essentiellement humaines et inséparables: transmettre (apprendre en fait partie), transformer et éduquer.

Il a été évoqué plus haut ce drame de l'école française qui depuis le début des années 80, tourne le dos à tout idéal ou toute ambition d'éduquer. L'éducation, exigée comme un «déjà là», renvoyée aux familles dont elle serait «le travail» ne peut plus être construite ensemble par l'expérience, le vivre et le travailler ensemble.

Dans leur majorité, les enseignants français semblent croire à la possibilité de transmettre sans éduquer. Certains mêmes en font un cheval de bataille, allant jusqu'à rendre la volonté d'éduquer responsable... des problèmes éducatifs de l'école. Mais plus généralement, nous rencontrons souvent des enseignants un peu perdus qui regrettent tout haut que le Ministère ne reprenne pas l'ancien terme «d'Instruction publique», jugé plus clair.

Les enseignants se réfèrent souvent explicitement ou implicitement à un schéma réducteur qui opposerait l'éducation à l'instruction (la transmission) et qui attribuerait l'un à la vie publique, et le second, à la vie privée.

⁵ Wroczynski R., Helena Radlinska et son système pédagogique (in) Enfance. Tome 17 n°1, 1964, pp.66-80, disponible sur le site Internet <http://www.persee.fr/web/revues>

Il faut d'abord dénoncer la dichotomie en elle-même ; nul ne peut instruire sans éduquer ; personne ne peut éduquer sans transmettre quelque chose. On ne peut jamais voir une activité sans l'autre. Cet antagonisme est absurde ; comment se fait-il alors qu'il subsiste et fasse florès ?

La première cause du succès de cet antagonisme est son apparente évidence chronologique : les parents intervenants plus tôt dans la vie des enfants pourraient dès lors être chargés du premier étage d'une entreprise (l'éducation) et l'instruction en serait le second étage. Il s'agit d'une illusion qui se fonde sur une apparente et trompeuse hiérarchie des apprentissages ; on passe ainsi sous silence des apprentissages aussi fondateurs d'humanité que la marche ou le langage, que l'on considérerait dans cette répartition comme de l'éducation ; tout aussi grave, comment imaginer que l'éducation soit achevée avant l'entrée à l'école, comme si elle ne se continuait pas tout au long du développement vers l'âge adulte, et plus simplement encore tout au long de la vie ?

La seconde cause de cet antagonisme réducteur entre apprentissage et éducation, est de nature « hiérarchique » ; si ceux qui se considèrent eux-mêmes comme des « instructeurs pas là pour éduquer », tiennent tellement à écarter l'éducation de leur champ de responsabilité et d'intervention, c'est parce que, implicitement, cette tâche d'éducation leur apparaît comme plus primitive, plus basique, moins qualifiée que celle qu'ils revendiquent. Eduquer serait une chose simple, sans valeur, naturelle, familière finalement et pour cela justement dévolue à la famille. Eduquer ne supposerait aucun apprentissage préalable, ne requerrait aucune qualification puisque justement tout le monde peu ou prou y serait voué. L'illusion hiérarchique ne tient pas davantage à l'analyse que l'illusion chronologique.

La troisième source de cette apparente dichotomie, qui passe si bien dans la culture et la mentalité générale, vient d'une illusion historique. En effet, la référence est courante à une époque jugée dorée et glorieuse de l'école de la troisième République. De nombreux ministres qui se sont succédés depuis les années 80 n'ont pas tari ni d'éloges, ni de références directes à cette époque jugée préférable à la nôtre. L'école de Jules Ferry telle qu'elle est rêvée depuis aujourd'hui, tout du moins, semble constituer le modèle indépassable de toute école... et de toute instruction. Le malentendu ici est tellement fort, ne serait-ce que d'un point de vue historique, qu'on pourrait presque parler d'escroquerie.

Il s'agissait surtout pour Jules Ferry de contrer les effets de l'influence des mouvements ouvriers dans la société française. L'école de cet ancien ministre des colonies, centralisatrice était essentiellement une école bourgeoise, tournée vers l'apprentissage du respect de la propriété privée, de l'industrie et au respect des institutions. Par ailleurs l'école de Jules Ferry était historiquement ce lieu qui permettait aux enfants de voir, entendre, découvrir, toucher nombre de choses, de documents et d'éléments qu'ils n'auraient jamais pu trouver dans leur environnement direct. C'était une école « musée », capable de faire vivre aux enfants des expériences qu'ils ne trouvaient pas dans leur monde environnant. C'était donc une école pleine de richesse, de merveilles, et d'étonnement.

Or quand nous faisons aujourd'hui référence à l'école de Jules Ferry, ce qui semble séduire ceux qui la proposent comme modèle actuel, c'est justement la pauvreté et la sobriété. Ils parlent d'une école qui ne montre et n'utilise aucune des ressources réelles du monde environnant : photo et vidéo numérique, blogs, réseaux sociaux, SMS, diaporamas ne font pas partie de leur vocabulaire. Ils ne retiennent du modèle de Jules Ferry que ce qu'ils considèrent comme un antagonisme salutaire entre instruction et éducation, pour une époque

jugée trop complexe : le travail frontal, le rapport tableau/maître/ élèves, le travail « papier/crayon »... Ils parlent en réalité de tout à fait autre chose que de ce que la véritable école de Jules Ferry a pu représenter dans sa propre époque : un havre de la modernité !

Si l'on ne peut séparer éducation et transmission, cela a également une importance majeure... Pour les éducateurs. De même que les enseignants se privent d'une part importante de leur métier en ne se reconnaissant pas eux mêmes pour ce qu'ils sont, des éducateurs, de même les éducateurs, travailleurs sociaux négligent souvent de se représenter à eux mêmes comme des vecteurs ou des instruments de transmission au service des enfants et de leurs bénéficiaires.

Ainsi la dichotomie apprendre/ éduquer a t elle un autre versant généralement moins reconnu et rarement analysé ; qu'en est il du pouvoir d'instruire des acteurs socio-éducatifs ? Qu'en font-ils ? Le laissent-ils en friche ?

Les travailleurs sociaux ont tout à gagner, à se poser la question de la transmission d'une façon large et des apprentissages plus spécifiquement. Qu'apportons-nous, que pouvons-nous apporter à notre public ? De quoi voulons-nous témoigner ? Qu'avons-nous profondément envie de transmettre et de partager ? Bien entendu, nous nous heurterons à la complexité des relations éducatives et institutionnelles ; il ne suffit pas du désir de transmettre pour transmettre, et nous transmettons parfois beaucoup d'autres choses, à notre insu. Au moins il importe de s'y intéresser.

Mais au delà, l'unité profonde de « l'éduquer » et de « l'apprendre », pour être nécessaire, est-elle suffisante ? C'est toute l'importance des pédagogies sociales de nous avoir appris au contraire, qu'on ne peut pas éduquer ou transmettre « pour faire semblant ». L'enfant n'est pas seulement digne d'intérêt pour ce qu'il sera demain, mais il est passionnant pour ce qu'il est aujourd'hui, c'est par exemple ce que nous démontre avec force l'héritage d'un Korczak. Quelle est la valeur de l'acte d'éduquer, ou celui d'apprendre si c'est pour reproduire le monde aujourd'hui et toutes ses inégalités, catastrophes et imperfections ? Parce que nous ne sommes pas des machines ni des organismes monocellulaires, chez nous l'apprentissage comme l'éducation n'ont pas d'intérêt humain si c'est pour reproduire.

Au contraire même, l'acte d'apprendre, comme celui d'enseigner se trouvent au cœur de deux tendances contradictoires, qui produisent une tension vivante. Transmettre c'est toujours un peu sauver et conserver le monde d'aujourd'hui. Il y a à la base du désir de transmettre une force conservatrice. C'est là l'origine de la pression faite à l'enfant, de l'institution en elle même. Instituer des savoir, un enseignement, une éducation traduit une volonté de prolonger et de durer.

Mais d'un autre côté, apprendre, éduquer, cela ne peut se faire de l'extérieur comme si l'être humain était programmable comme une machine ; l'enfant n'est pas un vide qu'on remplit. Il est par définition toujours riche d'une vision cohérente du monde et de la vie. Il est impossible de l'éduquer ou de lui transmettre quoi que ce soit sans en tenir compte. Transmettre ne peut se faire à sens unique ; si une institution, un enseignant ont l'ambition d'apporter quelque chose à l'enfant, de transformer l'enfant, de l'aider à évoluer, cela ne peut se faire que si en retour l'enfant peut aussi donner de lui et transformer au moins un peu cette même institution.

La transmission se déploie donc entre ces deux énergies, ces deux contraintes, ces deux pôles: la nécessaire conservation des savoirs, des expériences utiles, de la culture accumulée et la transformation tout aussi nécessaire, sans cesse à refaire des mêmes choses.

Transmettre, transformer, éduquer sont ainsi trois actions indissociables que ce soit du point de vue du projet de l'acteur socio-éducatif que dans celui de l'activité déployée. Nul ne peut transmettre sans éduquer, et celui qui croit le faire ignore simplement qu'il met en œuvre un déni d'éducation aux conséquences destructrices. Nul ne peut transmettre sans transformer, à moins de se borner à répéter des savoirs inutiles et morts.

La pédagogie sociale propose une autre vision de transmission qui s'appuie sur une critique sociale et l'invitation de public à échanger entre eux, se connaître, se coordonner et agir sur leur environnement.

Bibliographie

BACHMANN CH., LEGUENNEC N. (1996), *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, édit. Albin Michel, Paris.

Cazottes E., Pauvreté infantile. Les nouvelles tendances dans les politiques menées en Europe. L'exemple des enfants en situation de rue, article disponible sur le site Internet www.mipes.org

CUEFF D. (2006), *L'enfant dans la rue*, programme Daphne, GPAS.

DUBET F. (2002), *Déclin des institutions*, édit. Seuil, Paris

KORCZAK J. (1928 ; 2006), *Comment aimer un enfant ?*, Ed. R. Laffont, Paris

KORCZAK J. (1901 ; 1992), *Dzieci ulicy, Dziecko salonu* (Les enfants de la rue, les enfants du « salon »), Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.

Laot F., Marynowicz-Hetka E., Education sociale en France et pédagogie sociale en Pologne (in) HAKE B., LAOT F. (2009) *La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes XIX-XX siècles*, PETER LANG, Frankfurt am Main

LUCCHINI R. (1996), *Sociologie de la survie : l'enfant de la rue*, PUF, Paris.

OTT L. (2011), *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*, Chronique sociale, Lyon.

OTT. L et al. (2011) ; *Les actions pour les enfants en situation de rue en France*, rapport disponible sur le site www.oned.gouv.fr

PAUGAM S. (2008), *Lien social*, PUF, Paris.

Wroczynski R., Helena Radlinska et son système pédagogique (in) *Enfance*. Tome 17 n°1, 1964, pp.66-80, disponible sur le site Internet <http://www.persee.fr/web/revues>

