



HAL
open science

Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ?

Hélène Le Breton, Guillaume Sabin

► To cite this version:

Hélène Le Breton, Guillaume Sabin. Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale?. *Agora débats/jeunesses*, 2020, 85, pp.23-38. 10.3917/agora.085.0023 . halshs-03237143

HAL Id: halshs-03237143

<https://shs.hal.science/halshs-03237143v1>

Submitted on 16 Jan 2023

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.

Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ?

**Hélène Le Breton
Guillaume Sabin**

Depuis le début des années 1980, des pratiques pédagogiques hors les murs se sont développées en France sous l'intitulé de pédagogie sociale ; elles prennent la forme d'interventions qui se déroulent en dehors des lieux institutionnalisés. Précurseurs de cette pratique, les Groupes de pédagogie et d'animation sociale (GPAS) œuvrent, dans la région Bretagne en France et à Varsovie en Pologne, au développement et à la consolidation de cette forme d'intervention en milieu populaire (Cueff, 2006). D'autres collectifs développent aujourd'hui des pratiques de pédagogie sociale (N'autre école, 2012). Concrètement, au sein du réseau des GPAS, il s'agit d'une forme d'intervention sociale hors les murs qui s'adresse aux enfants et aux adolescents (et, indirectement, à leur famille) dans leurs espaces de vie quotidiens : la rue, les terrains de sport, les halls d'immeubles, les lieux fréquentés par les jeunes selon les territoires et les saisons (écoles, sorties de collège, terrains de sport, lieux de baignade ou de pêche, places publiques, etc.).

C'est dans ces lieux du quotidien, aussi bien en milieu rural qu'urbain, qu'interviennent les pédagogues de rue. Ils n'ont pour tout matériel qu'une bonne paire de chaussures, un vêtement de pluie, un sac contenant téléphone portable, petit appareil photo et bouteille d'eau, et surtout une bonne connaissance des opportunités offertes par le territoire environnant. Le ou la pédagogue de rue accompagne trois ou quatre enfants ou adolescents vers des destinations variées, choisies en fonction des opportunités à saisir, qu'il s'agisse d'évènements prévus (festival, visite d'un lieu, animation sur le territoire, etc.) ou qu'il faut saisir sur le moment (une personne, une activité rencontrée sur le chemin qui n'était pas prévue et dont le petit groupe souhaite profiter : une écluse le long d'un canal, un artiste de rue, un parent en train de bricoler, etc.). Il s'agit aussi bien de se rendre dans des espaces dédiés à l'enfance ou à la jeunesse (temps ouvert à tous dans des structures de l'animation socioculturelle, de la culture, du sport, etc.) ou non (bénévolat lors d'un festival, rencontre de professionnels sur leur lieu de travail, récupération de légumes à la fin d'un marché, etc.). La pédagogie sociale est moins constituée d'activités que de rencontres, comme en témoignent les nombreux livrets publiés par le réseau et relatant des actions de longue durée sur la découverte du territoire de vie : activités maritimes, cuisine de saison, maraîchage en milieu urbain, culture et transformation de la pomme dans un territoire rural, etc. (GPAS, 2010-2017). Par exemple, durant l'action

Prends soin de ta mer !, qui aboutira à une publication du même nom, menée sur une année autour des ressources et du patrimoine maritimes, les enfants rencontrent des océanographes, des pêcheurs, des charpentiers de marine, des goémoniers...

Si c'est à partir d'un territoire de vie que se déploie la pédagogie sociale, les pédagogues de rue n'ont pas pour vocation de fixer à demeure les enfants et les adolescents accueillis, la pédagogie sociale pouvant se définir au contraire comme un « art du trajet » pour reprendre une expression de Paul Virilio (1995, p. 48). En effet, si certaines activités se réalisent sur le lieu d'habitation (activités dites de proximité), elles mènent très souvent vers des espaces plus lointains (activités dites de découverte). Et, pour s'y rendre, la marche à pied, le vélo, les transports en commun sont systématiquement privilégiés. Une part conséquente du temps de la pédagogie sociale étant consacrée à se déplacer, les pédagogues en profitent pour discuter longuement avec le groupe, pour déchiffrer un plan et décider d'un itinéraire, et surtout pour prendre des nouvelles de l'école, de la famille, des vacances qui viennent de se terminer, etc. L'art du trajet consiste à ne pas considérer ce dernier comme un simple déplacement : les découvertes et les rencontres commencent dans le bus, le métro, le tramway, lors des déplacements à pied.

En Pologne, l'expression « pédagogie sociale » est utilisée dès le début du XX^e siècle (Radlinska, 2016) et, en France, les intentions de la pédagogie sociale sont explicitement théorisées dans les années 1970 (Charlot, 1976, p. 193-267) : il s'agit de permettre à l'enfant et à l'adolescent de fréquenter le maximum d'espaces sociaux, de ne pas dissocier les apprentissages des situations sociales réelles, c'est-à-dire ne pas chercher à reproduire artificiellement des situations propices à éduquer, mais travailler *in medias res*, à partir des contingences offertes par le contexte alentour. Cette multiplication d'expériences *in vivo* doit permettre à l'enfant ou à l'adolescent de saisir par l'expérience la diversité des mœurs et le caractère arbitraire de leur distribution (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 72). Cette proposition peut paraître théorique, mais elle l'est pourtant bien peu dans la pratique : l'enfant comprend vite les usages en vigueur dans une salle d'opéra ou dans un stade de football, dans les cuisines d'un restaurant gastronomique ou dans un espace public, etc. Signe de cette volonté de comparer et de comprendre, chaque visite commence au préalable par une petite discussion : « Et, à votre avis, on se comporte comment ici ? » L'idée essentielle qu'il faut retenir est le principe d'hétérogénéité sociale et le fait de l'assumer pédagogiquement : aucun lieu, en pédagogie sociale, n'est infréquentable ; tout est bon à prendre dans l'univers social pour éduquer. L'adulte peut s'entonner que l'on puisse emmener un enfant dans un lieu de culture alternative, souvent caricaturé et réduit à la présence de « punks à chien » ; l'enfant lui-même peut être surpris de se retrouver à récupérer des légumes à la fin d'un marché pour la cantine d'un festival, et de partager cette pratique avec des étudiantes désargentées et des marginaux en grande précarité... mais c'est de cet étonnement que naissent questions, doutes, rencontres nouvelles, découvertes.

Les pratiques de la pédagogie sociale interrogent les formes conventionnelles (ou dominantes) de l'intervention sociale et permettent, indirectement, de se questionner sur des manières de faire et de penser qui vont de soi et que l'on retrouve aussi bien dans de nombreuses formes d'intervention sociale, chez les étudiants du travail social comme chez les intervenants qui assurent leur formation, qu'il s'agisse de la juste distance à maintenir avec son public, de normes sociales à transmettre ou de la pleine maîtrise des projets menés comme signe d'une professionnalisation confirmée. Pour éclairer ces tendances dominantes et pour spécifier les singularités de la pédagogie sociale, cet article développe trois de ses caractéristiques essentielles : la proximité entretenue entre les pédagogues de rue et les enfants, les adolescents et leur famille et la manière d'accepter l'échange et la réciprocité ; la pédagogie sociale en tant que pédagogie décentrée, ne souhaitant pas se rattacher à une norme qui servirait d'axe

éducatif ; le fait pour l'éducateur d'accepter de ne pas tout maîtriser et de sortir (ou d'essayer de sortir) d'une logique programmatique.

UNE RECHERCHE-ACTION AVEC LES GROUPES DE PÉDAGOGIE ET D'ANIMATION SOCIALE

Cette contribution¹ fait suite à deux années de recherche-action avec les pédagogues de rue du réseau des GPAS en Bretagne. Ce réseau² regroupe aujourd'hui trois associations, situées respectivement à Brest, à Rennes et dans le territoire rural du Val d'Ille-Aubigné en Ille-et-Vilaine. Ces trois équipes sont composées de pédagogues de rue dont les coordinatrices, titulaires de diplômes de l'animation sociale ou du travail social en général, bénéficient de contrats stables, les autres intervenants relevant de contrats précaires (formations en alternance, contrats aidés à durée déterminée) ou du volontariat du service civique. La pédagogie sociale se situe aux frontières de l'animation socioculturelle et du travail de rue, sans que les pédagogues ne se positionnent précisément dans l'un ou l'autre champ. Précisons également que les GPAS ne sont pas seulement des structures où l'on pratique la pédagogie sociale, ce sont également des espaces où, quotidiennement et collectivement, se pense, s'invente et se réactualise cette pratique pédagogique : une production régulière d'articles, de revues, d'ouvrages en témoignent (revue *Pédagogie sociale*, 1995-1999 ; Grenel, 2010 ; Helfter, 2012 ; Maziz, 2012), et des réunions d'équipe hebdomadaires, par les échanges de fond, sur les significations de cette pratique, sur ses singularités qui ne sont pas toujours faciles à assumer, le confirment.

C'est précisément dans ce cadre que nous avons mené un travail de recherche-action-formation avec l'ensemble des équipes des GPAS, travail conjoint qui comporte plusieurs dimensions : une étude de terrain sous forme d'observation participante (suivi des pédagogues sur plusieurs semaines, participation aux réunions, aux actions et aux sorties quotidiennes) ; cinq journées de réflexion réunissant entre 12 et 20 pédagogues de rue autour de thématiques problématisées (le hors-les-murs, le rapport au temps, à l'éducation populaire, aux marges, etc.) ; deux séminaires de deux jours, réunissant entre 20 et 25 pédagogues, sur les forces et les faiblesses de leurs pratiques, et les possibilités de renforcer des pistes en latence. Ces échanges ont évidemment été enregistrés et compilés, et la réflexion générale a avancé en fonction de ces allers-retours entre temps d'observation, de formation et d'échanges. Il s'agit d'une forme de compagnonnage entre chercheurs et praticiens s'appuyant sur une volonté commune de penser et d'interroger les pratiques de terrain à l'aide d'outils variés facilitant l'élaboration et la discussion de concepts et d'idées.

Ce travail de réflexion a pour objectif de permettre à chacun de mieux se situer, de renforcer ses pratiques par l'échange (dimension action) et de diffuser ces réflexions en cours (dimension recherche). Dans cette optique, nous nous sommes davantage intéressés à ce qui dévie qu'aux pratiques plus communément admises, nous inscrivant dans une certaine tradition pédagogique : « Les méthodes statistiques [...] ont l'inconvénient de renseigner plus sur ce qui est que sur ce qui peut, actuellement, être. Si l'on se place dans une perspective de changement, l'analyse des cas marginaux, des anomalies, des formations embryonnaires, des exceptions rejetées par les

¹ Une première version de ce travail a été présentée au colloque « L'animation contre le travail social et l'intervention sociale ? Quelles recompositions des légitimités professionnelles ? », Université Paris-Est Créteil, 12-13 octobre 2017.

² Le premier GPAS a été fondé à Brest au début des années 1980, à l'initiative de militants associatifs et d'étudiants intéressés par les questions pédagogiques et interpellés par la sortie récente du livre de Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, ouvrage qui, dans le dernier chapitre, appelle à la création d'une pédagogie sociale.

statisticiens comme non significatives peuvent avoir, selon nous, un intérêt scientifique » (Vasquez, Oury, 1974, p. 101). Ce travail en commun est guidé par la volonté de renforcer des pratiques par une réflexion permettant d'assumer des voies peu fréquentées et d'orienter les choix dans un contexte incertain (Hameline, Piveteau, 1981, p. 6). Afin de partager avec les pédagogues de rue les questions qui traversent les pratiques de pédagogie sociale, nous nous sommes appuyés sur les pédagogues qui servent explicitement de référence à la pédagogie sociale, principalement Janusz Korczak (1919- 1920), Célestin Freinet (1944) et Paulo Freire (1963), ainsi que sur les travaux contemporains menés à partir des pratiques de la pédagogie sociale, aussi bien ceux émanant du réseau des GPAS que de l'association Intermèdes Robinson qui intervient dans la banlieue sud de Paris (Ott, 2009 et 2011a ; Dababi *et al.*, 2012).

LA PROXIMITÉ ENTRETENUE ENTRE LES PÉDAGOGUES DE RUE ET LES ENFANTS, LES ADOLESCENTS ET LEURS FAMILLES

À Rennes, dans le cadre d'une action autour de l'alimentation qui servira de fil directeur à notre propos, des petits groupes de deux à quatre enfants accompagnés d'une pédagogue se rendent à de multiples reprises dans diverses cuisines de la ville pour collecter et tester avec des chefs des recettes réalisées à partir de produits locaux et de saison. Cette action les mène également chez des maraîchers, sur les marchés de la ville, dans les cuisines centrales ou celles de restaurants gastronomiques, de restaurants associatifs, ou encore chez des amateurs passionnés et heureux d'ouvrir leurs portes. Une fois les enquêtes menées à l'extérieur de leur territoire de vie, les enfants reviennent à leur domicile et avec leurs parents et la pédagogue testent les recettes dans leur cuisine. La configuration du lieu diffère évidemment des cuisines professionnelles, c'est ainsi que tout le monde se retrouve à genoux autour de la table basse du salon pour préparer par exemple une recette de poisson. Ces repas servent de prétexte pour inviter des copains et des copines afin qu'ils donnent leur avis sur le plat et partager tout simplement un repas convivial, tous installés sur le tapis du salon.

Cette proximité peut paraître surprenante dans le champ du travail social et plus largement de l'intervention sociale (Aballéa, 2000), y compris éducative, mais elle fait pourtant partie du quotidien de la pédagogie sociale : en agissant hors les murs, les pédagogues croisent les uns et les autres quotidiennement à la sortie de l'école, à la boulangerie, dans les halls d'immeuble et les ascenseurs, rendant le territoire familier. Et, n'ayant pas de locaux d'activités, les pédagogues sont ainsi régulièrement invités à fréquenter les domiciles des familles, les médiathèques et autres lieux publics de proximité. Cette fréquentation quotidienne crée une familiarité territoriale mais également, et surtout, sociale. Ainsi, un parent croisé chaque jour à la sortie de l'école et qui ne souhaitait pas jusqu'alors que son enfant participe aux activités du GPAS aborde la pédagogue pour lui dire qu'elle a entendu parler de la collecte de recettes et qu'elle en a une qu'elle pourrait partager. Elle demande dans la foulée si la pédagogue souhaite venir chez elle une fois son enfant déposé à l'école. Saisir l'invitation lancée par la mère a permis de faire naître une nouvelle relation : dès la semaine suivante la pédagogue est étonnée d'être tutoyée et de se voir confier des réalités familiales qu'elle ne soupçonnait pas. Le fait que les familles soient habituées à voir les pédagogues accompagnés de quelques enfants dans l'espace public facilite et accélère ces relations de familiarité.

La proximité entretenue entre les pédagogues et les familles conduit régulièrement à des conversations intimes, qui permettent de mieux saisir ce qui se joue dans telle ou telle situation, de comprendre le comportement changeant d'un enfant, pourquoi il assiste moins souvent aux visites et rencontres proposées, par exemple. Si travailler hors les murs conduit à cette

proximité, celle-ci est aussi une condition pour développer une pédagogie sociale qui ne fixe pas à demeure mais ouvre à l'inconnu, qui confronte à l'altérité, fait découvrir l'inédit : connaître la réalité des situations matérielles et sensibles, heureuses ou non, des enfants et de leur famille témoigne d'une confiance nouée entre les parties et place les pédagogues à l'intersection de l'univers social, familial et scolaire. C'est bien cette confiance nouée, aussi bien avec les enfants et les adolescents qu'avec leurs parents, qui permet de proposer des destinations inconnues et des rencontres inédites ; c'est aussi cette connaissance des réalités quotidiennes qui permet de proposer des actions qui ne reposent pas sur des représentations faussées ou sur des préjugés (sociaux, culturels, de classe, etc.). Les exemples sont nombreux où le chercheur est surpris de la tournure des événements, il ne comprend pas par exemple pourquoi telle activité s'est limitée aux frontières du quartier alors que l'habitude est au déplacement en transport en commun, et le pédagogue d'expliquer qu'une des familles n'est pas en mesure, en ce moment, de payer une carte du bus à son enfant...

Si la nécessité de cette proximité a l'air évidente, sa mise en œuvre n'a pour- tant rien de facile. Cette forte intention pédagogique d'aller vers l'autre, de toujours créer des espaces d'interaction demande d'être sans cesse provoquée et questionnée. « L'aller vers » ne s'improvise pas (Graven *et al.*, 2008, p. 22-38) : ainsi, aller à la rencontre des jeunes sous le porche d'une église en milieu rural ou dans le hall d'un immeuble, dans un quartier médiatisé pour ses faits divers, demande une volonté (et un enthousiasme) à toute épreuve, ou presque, et s'accompagne parfois de réticences. En effet, accepter d'aller vers l'imprévisible de la rencontre, de ne pas maîtriser les premiers échanges n'est pas simple, mais c'est pourtant une des conditions pour construire cette familiarité nécessaire. Celle-ci va de pair avec la découverte. Le quotidien de la pédagogie sociale est constitué d'allers-retours incessants entre le territoire habituel des enfants et de leur famille, le quartier, les domiciles, les lieux publics de proximité et la découverte de l'inconnu, du méconnu ou du peu connu, lorsque l'on va à la rencontre de personnes et de lieux nouveaux avec des manières de fonctionner que les enfants et les pédagogues ne maîtrisent pas forcément (ceux-ci se retrouvant régulièrement dans des lieux où ils ne sont jamais allés). Cette proximité et cette familiarité permettent deux avancées pédagogiques : ne pas se séparer des manières de vivre et de penser des enfants et de leur famille (éviter la rupture d'habitus et conséquemment la violence symbolique propre aux institutions éducatives qui ne réfléchissent pas aux effets de seuils, par ignorance ou volonté plus ou moins assumée) et créer suffisamment de confiance chez chacun pour s'aventurer sur des chemins peu fréquentés (condition *sine qua non* de la production d'une plus-value éducative : il faut de l'étranger, de la nouveauté, de l'altérité pour produire de l'éducation).

ACCEPTER L'ÉCHANGE ET LA RÉCIPROCITÉ

La proximité entretenue se fait dans l'espace, mais également dans le temps : la pédagogie sociale cherche à créer une continuité dans les relations qu'elle tisse avec toutes les personnes fréquentées. Dans le cadre du projet autour de l'alimentation, la fin d'année est l'occasion d'aller souhaiter à l'improviste, avec les enfants, de bonnes fêtes aux restaurateurs qui leur

avaient ouvert leur porte, et de les inviter à un repas dans le quartier. Le pédagogue joue ici le rôle de créateur d'échanges. Ainsi, l'enfant, la famille et le restaurateur seront tour à tour celui qui accueille et celui qui est accueilli. Donner, rendre et recevoir constitue ici une manière de nouer des liens, de provoquer des découvertes et de faire bouger les représentations des uns et des autres.

Mettre en œuvre 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 position raisonnable sans froideur excessive qui consiste à se mettre à la place de l'autre, à essayer de comprendre ce qu'il ressent sans pour autant partager ses émotions et les situations qui les ont fait naître. Quitter cette zone de juste distance professionnelle, comme l'expérimentent quotidiennement les pédagogues de rue, les confronte à l'enseignement des manuels du travail social (et à celles et ceux qui en font usage) qui pointent les risques d'une trop grande proximité par le biais d'un raisonnement souvent tautologique affirmant que le professionnel doit user de la bonne distance et que 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 faisant le constat que les frontières et les distances convenues sont dangereuses pour l'action pédagogique ?

Les acteurs de la pédagogie sociale pensent que la mise à distance que l'on peut trouver aussi bien dans la logique éducative développée entre les murs que dans celle du travail social est une sorte de cercle vicieux qui, partant de l'ignorance, génère de la méfiance, renforce les préjugés et consolide l'éloignement, et donc à nouveau les malentendus, les incompréhensions. Ne faut-il pas alors penser en termes de proximité plutôt que de distance (Ott, 2011b) ? Les pédagogues des groupes de pédagogie et d'animation sociale répondent par une pratique souvent résumée par la phrase « nous sommes comme des voisins », mais aussi en affirmant être engagés dans les situations qu'ils traversent. Et l'on comprend tout l'intérêt de cette pratique qui fait le pari de la recherche de l'interconnaissance plutôt que de l'ignorance maintenue, puisque cette fréquentation et cette connaissance des personnes, de leur lieu de vie, de leur vie, est indispensable au déploiement de la pédagogie sociale. La distance raisonnée attendue de l'intervenant social, quant à elle, pose d'emblée une relation asymétrique entre le professionnel et le bénéficiaire, l'utilisateur ou le public, relation dans laquelle le professionnel peut garder sa crédibilité, mais où l'utilisateur est très souvent placé dans l'impossibilité de rendre (l'invitation, le service), d'échanger. Pourtant, des formes d'intervention sociale et éducative ont permis de montrer tout l'intérêt de la réciprocité, de la reconnaissance et les limites inhérentes à leur refus, particulièrement en milieu populaire (Freire, 2001, p. 55 et 71-77 ; Defraigne Tardieu, 2012, p. 258-283).

La recherche de réciprocité souhaitée en pédagogie sociale est perceptible dans les « coups de main » que les enfants et les adolescents donnent lors d'un festival en étant bénévoles, où chez un maraîcher en ramassant des pommes de terre, ainsi que dans les relations quotidiennes créées avec les familles. Un exemple parmi bien d'autres : Najaria fait part à Pauline, pédagogue à Rennes, de l'achat par sa famille d'un nouvel ordinateur, et du fait que personne n'est à l'aise avec son utilisation. Pauline se propose de passer le lendemain, en précisant qu'elle n'est pas une experte, mais qu'elle veut bien regarder avec eux. Après une heure d'échange, Pauline se voit offrir des œufs qu'elle partagera avec ses collègues le midi. Les relations qui se tissent sont davantage de l'ordre de la sympathie, elles permettent de se laisser toucher par des situations, des événements de la vie ordinaire, de laisser une place conséquente à la réciprocité, alors qu'une dette sans retour construit souvent une relation asymétrique et une mésestime de soi pour celles et ceux qui ne peuvent pas donner en échange. Rien d'étonnant à ce que les pédagogues Janusz Korczak, Célestin Freinet et Paulo Freire soient mobilisés comme références

dans la naissance de la pédagogie sociale, chacun d'eux ayant développé une pédagogie de la proximité, de la réciprocité et de l'amitié.

Bien qu'ils pratiquent la réciprocité au quotidien, les pédagogues ne sont pourtant pas à l'abri des questionnements qui traversent les pratiques dominantes de l'intervention sociale et qui les poussent à s'interroger sur cette proximité et sur la confusion qu'elle engendrerait entre professionnels et non-professionnels, entre intervenants et public. Ces questionnements sont utiles car la proximité a ses limites (Fustier, 2012 et 1996), et ils témoignent aussi d'une certaine *doxa* du travail social sur la juste distance, semblant ignorer les enjeux de la triple obligation de donner, rendre et recevoir aussi bien comme mécanisme permettant de construire du lien social (sans présumer de sa nature) que comme manière de se construire individuellement par la reconnaissance de l'autre comme sujet (Mauss, 1923-1924 ; Godbout, 1992).

UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DÉCENTRÉE

Durant cette action autour de l'alimentation menée plusieurs mois durant, la volonté de sortir d'un certain axe éducatif s'exprime dans la multitude des lieux fréquentés et des personnes rencontrées. Chaque saison, une vingtaine de rencontres ont lieu entre de petits groupes d'enfants et des restaurateurs ou des maraîchers. Les lieux fréquentés sont par exemple une sandwicherie bio, un petit restaurant italien, une cantine de festival, un restaurant gastronomique, l'appartement d'une passionnée de cuisine (amie d'une pédagogue) ou celui d'une personne retraitée rencontrée par hasard et qui a compilé ses recettes grâce à un logiciel créé par son fils. Les enfants découvrent ces différents lieux au même titre que les pédagogues qui parfois cuisinent très peu et ne fréquentent habituellement pas ces lieux. Afin de valoriser l'ensemble de ces rencontres et de ces expériences vécues par les enfants et leurs familles, les pédagogues proposent la réalisation d'un livre de recettes de produits locaux et de saison. Des discussions ont lieu entre les familles et les pédagogues sur le choix des recettes à retenir pour l'ouvrage, et certains critères de sélection propres aux réalités des familles sont apparus : coût du plat, facilité ou non à se procurer les ingrédients, temps de préparation ou nombre d'ustensiles nécessaires. Autant d'éléments importants pour reproduire la recette par la suite. Ainsi, certains chefs ou lieux prestigieux découverts par les enfants ne figurent pas dans le livre, car l'intention n'était pas de valoriser une norme sociale légitimée, mais au contraire des expériences vécues qui soient réappropriables.

Toujours dans cette idée de se départir d'un axe, d'une norme éducative, la pédagogie sociale permet de fréquenter des lieux et à des horaires peu ou pas conventionnels : une rencontre très tôt le matin avec un boulanger, des activités de proximité proposées dans le quartier après 20 heures l'été parce que les pédagogues constatent simplement qu'il y a des enfants dehors, y compris tardivement. Ces manières de faire situent souvent, aux yeux des autres professionnels, l'intervention des pédagogues en périphérie du travail social. Le fait de ne pas répéter des normes sociales considérées comme évidentes permet pourtant d'interroger les conformismes : comme le signale une pédagogue, ne pas occuper l'espace public après 20 heures, c'est finalement considérer que regarder la télévision le soir dans un cercle privé et familial est la norme à suivre.

Nous l'avons dit, l'une des intentions de la pédagogie sociale est que l'enfant ou l'adolescent saisisse grâce à l'expérience la diversité des mœurs et le caractère arbitraire de leur distribution. Pour cela, ce que nous appelons « l'idéal de variété » de la pédagogie sociale est un horizon à maintenir en toute circonstance. Le pédagogue, après telle ou telle activité, ne demande pas à

l'enfant s'il a apprécié cette dernière, mais comment il s'est senti, ce qu'il a retenu, manière pour le pédagogue de laisser la place à l'altérité et à l'imprévu, à la déception aussi parfois ! Ces expériences répétées de fréquentation de lieux et de personnes divers participent à la découverte de l'hétérogénéité sociale – et au plaisir qu'elle suscite. Cette intention est atteinte à certaines conditions : assumer les contingences, le non-prévu ; ne pas se laisser absorber par le conformisme pédagogique qui « sépare le bon grain de l'ivraie » (dans le domaine de l'éducation, traditionnellement, il est des lieux et des personnes à fréquenter, et d'autres infréquentables) ; donner une place éducative centrale aux personnes approchées (parents, hôtes, inconnus rencontrés sur le chemin).

Autre signe d'une pédagogie désaxée, les pédagogues de rue tentent de sortir du rôle pivot qui revient le plus souvent à l'animateur socioculturel ou au travailleur social (conséquence d'une professionnalisation qui place les uns et les autres en position de savoir, de maîtrise, de connaissance, et qui fait agir en fonction de ces représentations). Ainsi, les pédagogues de rue s'adaptent là où habituellement on attend du professionnel qu'il fixe des horaires, donne le programme et la marche à suivre, indique ce qui est utile et inutile, fréquentable et infréquentable, digne d'intérêt ou pas. Le propos pourra sembler excessif, il n'est pourtant qu'à penser à certains champs de l'intervention sociale pour comprendre cette manière bien spécifique de dessiner des évidences et des conformismes. On en trouve bien des exemples dans des actions autour du développement durable, de l'alimentation, de la santé, de la parentalité, etc., où l'horizon du savoir, les bonnes pratiques sont dessinées à l'avance. Les pédagogues s'adaptent modestement aux réalités des contextes familiaux (garde partagée, horaires décalés, pratiques populaires du dehors) et à celles des personnes rencontrées avec les enfants, hôtes d'un jour qui ne font pas le métier d'éducateur. Ainsi, pourquoi insister (car les demandes des pédagogues peuvent parfois étonner des hôtes peu habitués à ce que l'on porte un intérêt à leurs pratiques) pour pousser les portes d'une cuisine qui n'est peut-être pas tout à fait aux normes alors qu'il existe des expositions réalisées par des spécialistes de l'alimentation, des outils, des kits à destination des professionnels du travail social et de l'éducation ? C'est qu'expérimenter et enquêter ensemble (enfants, familles et pédagogues) permet de ne pas figer les identités des uns et des autres, de proposer des situations où les représentations sociales ne sont plus aussi évidentes et où le savoir n'a pas vocation à être produit *in vitro*.

Sortir d'un axe, d'une norme qui instaure une hiérarchie, qui distingue le légitime de l'illégitime est encore une fois une façon de ne pas trier normativement des *habitus*. C'est aussi une manière de ne pas catégoriser, en les dévalorisant, les enfants, les adolescents et leur famille à qui, du point de vue dominant, il manquera toujours ce petit capital de culture légitime que le professionnel de l'intervention sociale pense souvent devoir faire acquérir. Cela permet de demeurer potentiellement au contact de l'hétérogénéité sociale de nos sociétés socialement divisées, d'assumer le goût des autres en se décentrant de celui des intervenants sociaux ou des normes sous-jacentes qui les guident. Les pédagogues de rue aiment à dire que l'objectif qu'ils proposent est d'« agrandir les espaces vécus » : multiplier les expériences, les liaisons « entre les choses » entraîne une disposition à accueillir la nouveauté, à l'assimiler, à susciter la curiosité (Dewey 2011, p. 296-297). Si le familier et le déjà-connu engendrent l'assoupissement, la confrontation à la nouveauté est la condition d'une curiosité réitérée (Dewey 2004, p. 290-291), et se passer d'un axe qui distingue par avance le fréquentable de l'infréquentable, se départir d'une norme qui limite par essence les possibilités de découverte et d'apprentissage permet d'élargir l'expérience vécue.

**NE PAS TOUT MAÎTRISER,
SORTIR D'UNE LOGIQUE PROGRAMMATIQUE**

Cette activité sur la question de l'alimentation s'est construite au gré des rencontres, des saisons, en acceptant de « prendre son temps ». Il a ainsi fallu tenir compte du déménagement imprévu d'une famille dont les parents se séparaient, de la fermeture d'un restaurant suite à un dépôt de bilan, de la pluie et de la sécheresse qui ont perturbé l'activité d'un maraîcher et décalé une rencontre prévue avec les enfants. Autant d'évènements qui ont ponctué le quotidien des pédagogues, mais qui n'ont pas toujours leur place dans une fiche projet. Et, si la recette expérimentée au domicile d'une des enfants n'a pu aboutir, ou bien si la photographie servant d'illustration au livret n'a pu être prise, il faudra prévoir une nouvelle soirée ou un prochain déjeuner en fonction des obligations de chacun. L'organisation se pense alors dans la relation à l'autre et demande une adaptation constante comme en témoigne la nature des échanges lors des réunions hebdomadaires des pédagogues. Tout cela peut sembler évident, mais dans un cadre régi par des appels d'offres et par l'injonction à respecter un échéancier, c'est-à-dire un cadre qui est celui du refus des contingences, il n'en est rien.

La réalisation des recettes au domicile des familles suppose pour le ou la pédagogue d'accepter de sortir d'une certaine zone de confort, et de mieux appréhender ce que signifie le concept de violence symbolique, violence souvent vécue par les familles confrontées aux institutions sociales et à leurs règles qui s'imposent comme évidentes et légitimes. Les pédagogues de rue ont beaucoup d'anecdotes à rapporter à ce sujet, qui témoignent du malaise de se retrouver face à des normes et à des pratiques sociales différentes. Ainsi, à la fin d'un repas, une pédagogue se voit réchauffer une part d'un plat à base de poisson séché et de chenilles, mise au frais spécialement pour elle et qu'elle ne peut refuser ; des repas peuvent se dérouler entourés d'animaux plus ou moins accueillants, d'amis de la famille arrivés à l'improviste, entrecoupés d'appels téléphoniques, ou en présence d'une télévision allumée considérée comme une convive habituelle, etc. Autant d'évènements qui se répètent et qui permettent de saisir ce que les personnes issues des secteurs populaires peuvent vivre lorsqu'elles passent les portes d'institutions où elles sont confrontées à ce même sentiment d'étrangeté, mais, une étrangeté dotée d'une légitimité assurée, qui produit, lorsqu'elle est réitérée chaque jour, une déqualification sociale et une fragilisation de l'estime de soi. En pédagogie sociale, ce schéma d'accueil se trouve bouleversé puisque ce sont les familles elles-mêmes qui accueillent.

C'est sans doute la pratique de l'enquête, telle qu'elle est assumée pédagogiquement depuis Célestin Freinet, qui permet de bien faire saisir cette logique de la pédagogie sociale : elle est un outil pédagogique offrant la possibilité de partir de la propre curiosité des élèves sans pourtant s'arrêter aux frontières du déjà connu (Freinet, 1969, p. 85-92). Mener une enquête avec des enfants ou des adolescents, c'est accepter de ne pas savoir où mènera telle rencontre, tel questionnement, c'est assumer les contingences du dehors et l'hétérogénéité du monde social. Enquêter, c'est assumer toutes les questions, ne pas présumer des réponses (l'enquête nous mènera là où elle nous mènera), exercice qui n'a rien de simple, car il suppose que le pédagogue disparaisse du premier plan, cesse de jouer un rôle central qui risque de reconduire les catégories du légitime et de l'illégitime, du fréquentable et de l'infréquentable, etc. Du point de vue de la relation entre l'éducation et la découverte du monde social, John Dewey, tout au long de son ouvrage *Démocratie et éducation* (1916), a bien mis en évidence ce lien entre ouverture et éducation, expérience non jalonnée à l'avance et mobilisation de l'intelligence.

La question qui demeure, posée indirectement aux pédagogues de rue, est alors la suivante : comment exister professionnellement en dehors de l'organisation d'un temps fixe et préétabli, en dehors de la programmation de projets annuels et de la planification du temps ? Les manières de faire protocolaires offrent en effet une légitimité professionnelle confortable qui permet d'étayer l'estime de soi, de clarifier son identité, de conforter son statut. Car la professionnalisation, n'est-ce pas la reconnaissance d'une expertise, d'un savoir-faire, de

connaissances avérées ? Et, consécutivement, une manière de s'extraire du vernaculaire, de pratiques communes (au double sens de l'ordinaire et du collectif) ? C'est en tout cas l'analyse que font Vincent Dubois (2006) et Bernard Roudet (2000) à propos de militants socioculturels devenus des professionnels de la culture ou de la citoyenneté, et qui ont besoin pour exister professionnellement de se « désencastrer » (« *disembedded* »), selon l'expression de Karl Polanyi, 1944), du quotidien et du prosaïque, par l'invention d'un jargon, de pratiques originales qui doivent être rendues visibles et de manières de faire qui servent à se distinguer. Autant d'attributs qui manquent aux pédagogues de rue, et qui ne simplifient pas la légitimation de leurs pratiques discrètes, quotidiennes et terre à terre.

OUVERTURE

Les trois points développés – proximité, décentrement et contingences assumées – permettent de cerner la singularité d'une pratique au regard de celles qui dominent dans l'intervention sociale. Il ne s'agit pas de procéder à un exercice de classification (dont nous nous désintéressons absolument), mais de mettre en lumière ce qui peut surgir lorsque l'on sort des protocoles, des routines et des conformismes qui fonctionnent comme catégories d'évidence (et à quoi ne se résument pas les formes d'intervention sociale). Et sortir de cela n'a rien de simple, de nombreuses représentations dominantes traversent – sans surprise – les pédagogues de rue, désireux parfois de vouloir se raccrocher à des identités clairement repérées, quand le métier de pédagogue de rue n'est pas facile à définir et donc à présenter. Si le fait de pratiquer la réciprocité et de se décentrer est quelque chose de fortement assumé, la pratique qui consiste à ne pas vouloir tout maîtriser l'est parfois moins. Les formations des pédagogues ne sont sans doute pas étrangères à cette volonté d'animer plutôt que de se laisser porter par ce qui advient là et à tout moment ; les jeunes pédagogues précaires ou volontaires, moins formés (au sens de formatés par des cursus sanctionnés par des diplômes), se laissent moins facilement piéger par cette normalité. Dans cette situation, le mot d'ordre du pédagogue du dehors Fernand Deligny, de « faire de n'importe qui un éducateur », voisin, ouvrier, syndicaliste... (Copfermann, 2004, p. 54-55), s'il semble détonner dans une période de professionnalisation évidente, mérite toutefois que l'on s'y attarde un peu. C'est une autre manière en tout cas d'assurer à la fois un principe d'hétérogénéité et une volonté de relier, ce à quoi la pédagogie sociale s'emploie.

■

BIBLIOGRAPHIE

- ABALLÉA F., 2000, « Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité », *Recherches et prévisions*, n° 62, p. 71-81.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- CHARLOT B., 1976, *La mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Paris, Payot.
- COPFERMANN É., 2004, « Préface », in DELIGNY F., *Graine de crapule* suivi de *Les vagabonds efficaces*, Malakoff, Dunod.
- CUEFF D., 2006, *L'enfant dans la rue*, GPAS.
- DABABI M., MURCIER N., OTT L., 2012, *Des lieux pour habiter le monde, Pratiques en pédagogie sociale*, Lyon, Chronique sociale.
- DEFRAIGNE TARDIEU G., 2012, *L'université populaire quart monde. La construction du savoir émancipatoire*, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest.
- DEWEY J., [1916] 2011, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY J., [1910] 2004, *Comment nous pensons*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.
- DUBOIS V., 2006, « Du militantisme à la gestion culturelle », in GAUBERT et al. (dir.), *Reconversions militantes*, Limoge, Presses universitaires de Limoges, p. 139-162.
- FREINET C., [1944] 1969, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.
- FREIRE P., [1963] 2001, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte.
- FUSTIER P., [1996] 2015, « Du travail social : la part du don », in *Vie sociale et traitements*, n° 126, p. 20-26.
- FUSTIER P., 2012, « Le lien d'accompagnement : un métissage entre échange par le don et échange contractualisé », *Informations sociales*, n° 169, p. 91-98.
- GODBOUT J. T., [1992] 2000, *L'Esprit du don*, avec la collaboration de CAILLÉ A., Paris, La Découverte & Syros.
- GPAS, 2010-2017, Série de livrets sur des actions de pédagogie sociale : *Livre de recettes Mac Maurepas ; Hum ! Extra tes restes ! ; Tram ta route ; À la louche ! ; Ça pousse au balcon ; Prends soin de ta mer ! ; Pommes d'ados*, Brest/Rennes/Val d'Ille-Aubigné.
- GRAVEN J.-L., BERNE A.-C., NOVÉ-JOSSERAND P., 2008, *Pédagogie du développement social. Faire cause commune*, Lyon, Chronique sociale.
- GRENEL L., 2010, « La pédagogie sociale aujourd'hui », *Lien social*, n° 955, p. 10-12.
- HAMELINE D., PIVETEAU D.-J., 1981, « Préface », in POSTMAN N., *Enseigner c'est résister*, Paris, Le Centurion.
- HELFTER C., 2012, « Quelle intervention sociale pour "les enfants en situation de rue ?" », *ASH. Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2757, p. 22-23.
- KORCZAK J., [1919-1920] 2006, *Comment aimer un enfant* suivi de *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Robert Laffont.
- MAUSS M., [1923-1924] 1950, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- MAZIZ L., 2012, « À Rennes, des pédagogues pour réinvestir l'espace public », *Lien social*, n° 1068, p. 15-17.
- N'AUTRE ECOLE, 2012, « Chantiers de pédagogie sociale », n° 33, p. 5-47.
- OTT L., 2009, « Penser la rue et non l'enfermement », *V.S.T. Vie sociale et traitements*, n° 104, p. 28-32.
- OTT L., 2011a, *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*, Lyon, Chronique sociale.
- OTT L., 2011b, « Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale », *Enfances & psy*, n° 52, p. 132-141.

PEDAGOGIE SOCIALE. REVUE FRANCO-POLONAISE, 1995-1999, n° 1-5.

POLANYI K., [1944] 1983, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, NRF Gallimard.

RADLINSKA H., 2016, *Aux sources de la pédagogie sociale. Écrits choisis*, Paris, L'Harmattan.

ROUDET B., 2000, « Une politique de jeunesse à l'aune de la citoyenneté : Grenoble, années soixante-dix », in POUJOL G. (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, p. 165-211.

VASQUEZ A., OURY F., 1974, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, tome 1, Paris, Maspero.

VIRILIO P., 1995, *La vitesse de libération*, Paris, Galilée.

Hélène Le Breton

Coordinatrice du réseau des GPAS Bretagne, professeure associée au département Carrières sociales, université de Rennes, chercheuse associée à ARENES (UMR 6051).

Thèmes de recherche : engagement et participation ; éducation ; jeunesse.

A notamment publié

LE BRETON H., ROSPABÉ S., MAUNAYE E., 2017, « Les coopératives jeunesse de services importées du Québec. Pour un rapprochement des acteurs "économiques" et "éducatifs" de l'ESS ? », *RECMA*, n° 344, p. 89-103.

LE BRETON H., ROSPABÉ S., MAUNAYE E., POINT M.-L., 2016, « Les coopératives jeunesse de services : adaptation au contexte français d'un projet québécois d'éducation à l'entrepreneuriat coopératif des jeunes », in LETHIELLEUX L., COMBES-JORET M. (dir.), *Formes et fonde-ments de la créativité dans l'économie sociale et solidaire*, Reims, Presses univ. de Reims.

Guillaume Sabin

Maître de conférences, département Carrières sociales, université de Rennes, chercheur à ARENES (UMR 6051).

Thèmes de recherche : les mouvements sociaux orientés vers la construction d'alternatives concrètes au(x) modèle(s) dominant(s) ; la place de l'éducation (populaire, non formelle, alternative) dans les expériences collectives de résistance sociale.

A notamment publié

DELÉAGE E., SABIN G., 2014, « Peut-on résister à l'ère du temps accéléré ? », *Écologie & politique*, n° 48, p. 13-21.

SABIN G., 2014, *L'Archipel des Égaux. Luttés en terre argentine*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

SABIN G., GPAS, 2019, *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*, Paris, Libertalia.