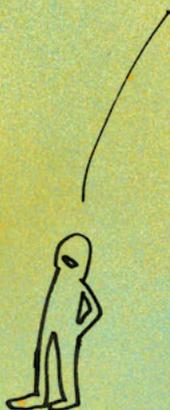


TRACE

LA PÉDAGOGIE SOCIALE CONTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET LES EXCLUSIONS - numéro 2

avec le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale,
La Maison d'Ernestine, Terrain d'Entente,
Tous les Maquis, réunis en juin 2023

ON EST SI PEU DE CHOSE !



Crédits

Cette édition a été fabriquée à partir de notes, retranscriptions et images récoltées lors du séminaire des 2, 3 et 4 juin organisé à Brest par les Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale, La Maison d'Ernestine et Terrain d'Entente.

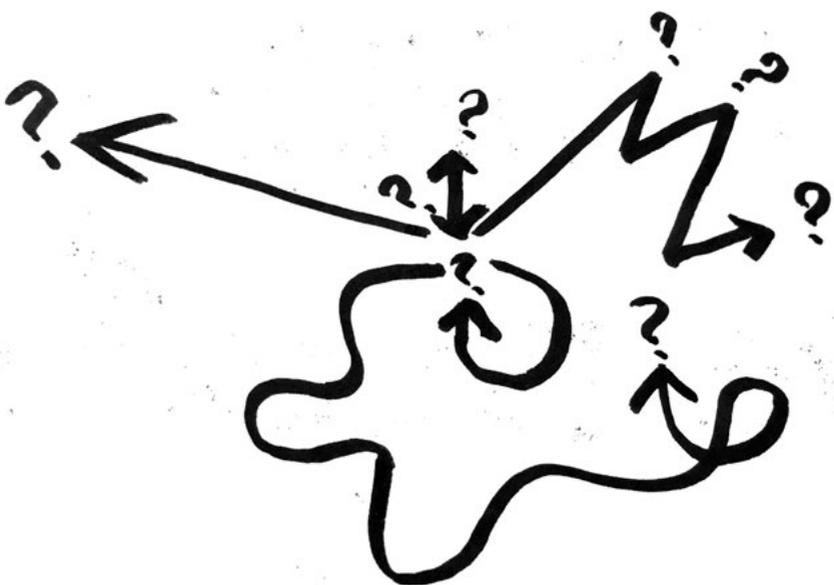
Textes : Guillaume Sabin

Photos : Adeline Menargue, Jeanne Lichou, Guillaume Sabin

Conception graphique et Illustrations : Diane Rabreau

Typo utilisée : Compagnon, Futura, Bahnschrift

Imprimé en décembre 2023



Sommaire

Introduction au séminaire de juin 2023 à Brest	2
Planning	8
Présent.es	10
Bibliothèque portative	12
Atelier n°1 : être attentif, entretenir, prendre soin de ce qui est délaissé	14
1) Que pourrait vouloir dire «habiter» en pédagogie sociale ?	
2) Les délaissés	
3) Être attentif, entretenir, prendre soin	
Abécédaire	
Atelier n°2 : La pédagogie sociale, un métier et/ou une activité militante ?	32
1) une démarche qui s'ancre dans une histoire de vie	
2) La pédagogie sociale : le jour et la nuit !	
3) Découverte	
4) Engagement	
Atelier n°3 : La question du « choix » des premier·es concerné·es dans la pédagogie sociale	40
Critique du programme, Celestin Freinet	
Être opprimé·e, ça veut dire ne pas pouvoir faire de choix, Bell Hooks	
Critique de l'éducation «bancaire», Paulo Freire	
Déambulation urbaine à Brest	52
Textes de références de la Pédagogie Sociale	54
L'inconditionnalité, la gratuité et le don, Laurent Ott	
L'émancipation chez Paulo Freire	
L'émancipation contre la logique coloniale, Guillaume Sabin	
Pédagogie sociale : la proximité plutôt que la distance ?, Hélène le Breton et G. Sabin	
Les proximités éducatives, Laurent Ott	
Partir de, Paulo Freire	
L'éducation contre l'institution ?, G.Sabin	
Portraits de pédagogues	77
Celestin Freinet	
Janusz Korczak	
Paulo Freire	
La suite	84
L'avant	
Le pendant	
L'après	
Contact	88

intro !

En mars 2023 a eu lieu à Rennes le 1er séminaire de la saison 2 organisé par le réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale, sur le thème « La pédagogie sociale contre les inégalités sociales et les exclusions » [cf. Trace n°01]. Saison 2, parce que pour la première fois ces rencontres étaient ouvertes à d'autres collectifs pratiquant la pédagogie sociale : le Centre socioculturel Château à Rezé près de Nantes, La Maison d'Ernestine à Concoret dans le Morbihan, Terrain d'entente à Saint-Étienne et Tous les Maquis à Champigny-sur-Marne.

Début juin nous avons remis ça à Brest, 2ème séminaire de la saison 2 ! À l'exception de l'équipe du Centre socioculturel Château qui était excusée, tous les collectifs de mars étaient présents. Deux grandes idées guidaient cette rencontre à Brest :
- Mettre ces rencontres sur les rails d'une certaine régularité, renforcer les liens entre chacune et chacun, trouver un rythme d'organisation collective
- Continuer nos échanges autour du thème : « pratiques de pédagogie sociale et lutte contre les inégalités et les exclusions » en tirant les fils des questionnements qui avaient surgi lors du 1er séminaire à Rennes et lors des réunions de préparation pour organiser celui de Brest.

Nous avons été accueillis pendant ces 3 jours à l'école Jean de La Fontaine, sur le quartier de Kérourien où intervient le GPAS de Brest. Le beau temps nous a accompagné tout au long du séminaire, tous les repas ont été pris dehors, sous le soleil de juin.

Les trois ateliers du samedi matin sont le résultat de cette volonté de continuer à avancer dans nos questionnements, à interroger nos pratiques en vue de les améliorer, d'en inventer de nouvelles. Ces trois ateliers avaient pour intitulés :

1. Être attentif,
entretenir, prendre soin
de ce qui est délaissé

2. La pédagogie sociale,
un métier et/ou une
activité militante ?

3. La question du
« choix » des premier·es
concerné·es dans la
pédagogie sociale ?



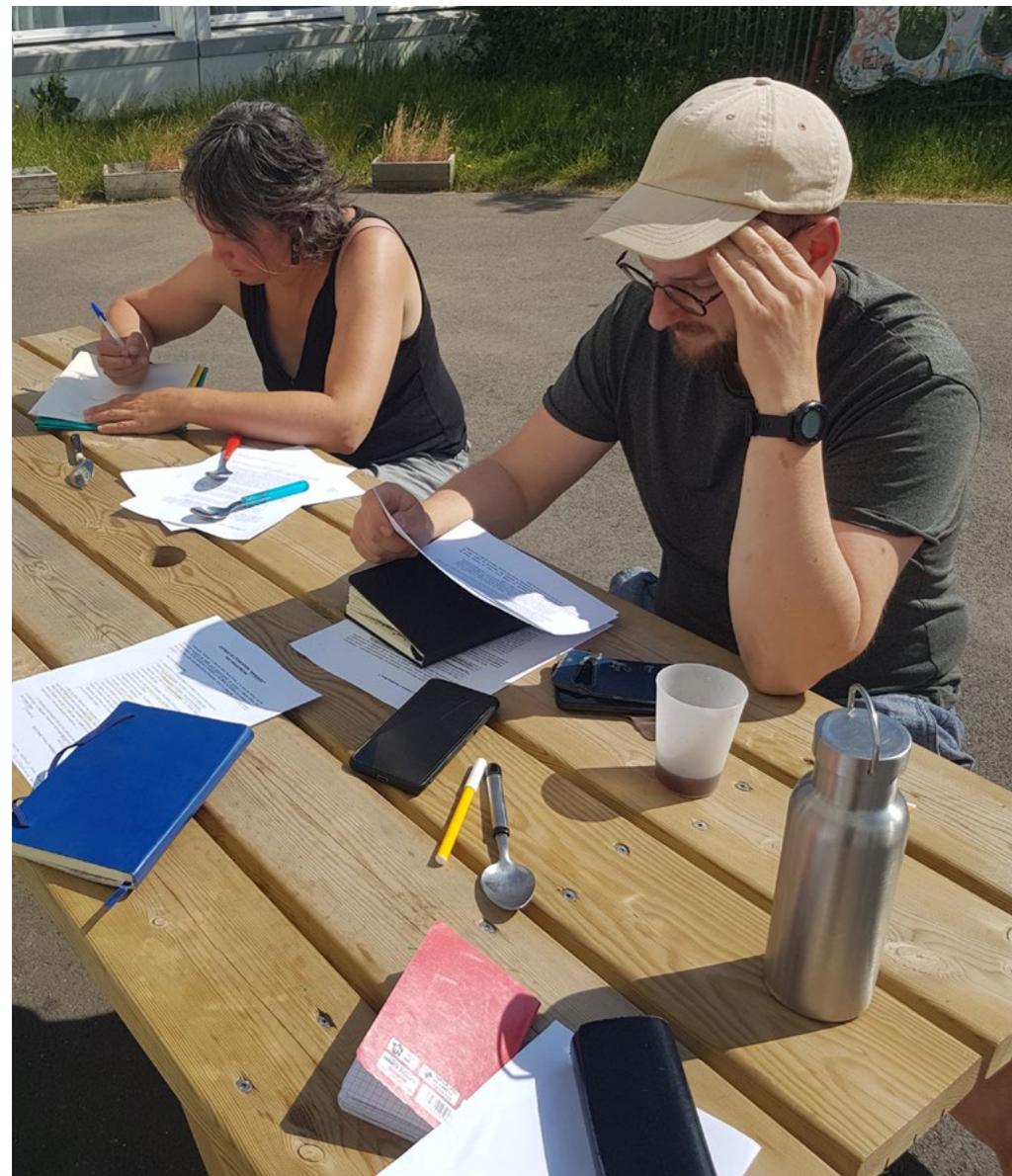
Le samedi après-midi nous n'avons pas reconduit les ateliers de rue réalisés à Rennes, d'une part parce qu'on se questionnait sur le fait de mener ces ateliers sur des territoires méconnus (la pédagogie sociale n'est-ce pas une histoire de proximité, de familiarité, de confiance ?) et que nous ne souhaitons pas instituer ces ateliers comme un passage obligé des séminaires – ce qui n'empêche pas de les remettre sur le tapis à l'avenir ! Nous sommes partis en groupe de 3 ou 4 en enquête pour découvrir Brest, sa face populaire et sa face métropolitaine. Le dimanche matin, nous avons prévu un temps pas trop intense et pourtant sans doute indispensable à chaque séminaire du fait de l'arrivée continue de nouvelles et nouveaux venu·es en pédagogie sociale : un retour sur la généalogie de la pédagogie sociale. D'où vient-elle ? Quelles sont ces sources ? Comment se réactualise-t-elle ?

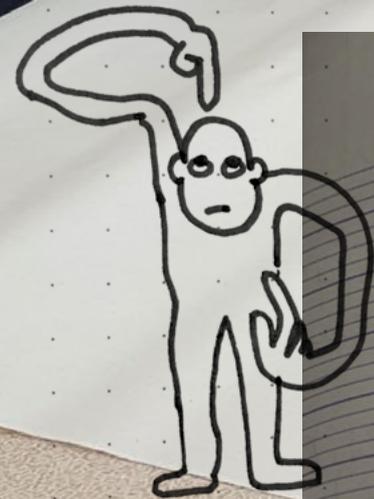
Et le dimanche après-midi fut consacré aux perspectives que dessinait cette rencontre brestoise, ensoleillée et énergisante. Tout ça vous le retrouverez en détail dans les pages qui suivent.

L'organisation de ce séminaire est le résultat d'un travail collectif. Une dizaine de personnes ont participé à sa préparation de près ou de loin, aussi bien sur l'organisation concrète des choses que sur les préparatifs aux discussions de fond : Anaïs, Claudie, Maud, Jeanne, Suzanne, Arthur, Guillaume, Maxime, Tristan pour le réseau GPAS, Anne et Céline pour la Maison d'Ernestine et Josiane pour Terrain d'entente.

Ce séminaire n'a pas été agencé comme le premier, espérons que le prochain sera différent également. L'idée n'est pas de reproduire une recette qui marche, mais plutôt de ne pas succomber à une routinisation des pensées et des pratiques qui assoupit, rend moins attentif aux événements nouveaux et à ce qu'ils provoquent.

Bonne lecture !





Séminaire 2 - 13 / 16 / 23.

choix d'atelier :

Léa (concert) → lieu alternatif de Rennes,
choix de marginalité volontaire
contexte → en gaffe de sa fille
de délaissement.

↳ populat° & amos divers & variés
↳ habitat en auto-construct
& illégaux

Planning



	Vendredi 2 juin 2023	Samedi 3 juin 2023	Dimanche 4 juin 2023
Matin		<p>École Jean de la Fontaine 15 rue de Kerourien 9h00 Accueil 9h30 / 13h00 Ateliers 3 ateliers au choix - Habiter, entretenir, prendre soin... - La pédagogie sociale : un métier et/ou une activité militante ? - La question des « choix » laissés aux 1ers et 1ères concerné-es</p>	<p>École Jean de la Fontaine 15 rue de Kerourien 9h00 Accueil 9h30-13h00 Atelier «Pédagogues et références de la pédagogie sociale. Quel héritage ? Comment s'en saisit-on aujourd'hui ?”</p>
Midi		13h00-14h30 Pique-nique	<p>École Jean de la Fontaine 13h00-14h30 Repas</p>
Après-midi	<p>Quelques membres de l'organisation se retrouvent dès le vendredi midi au Cinqième (9 rue docteur Roux à Brest) pour se caler, préparer le repas du soir, et le pique-nique du lendemain.</p>	<p>Dans la ville de Brest 14h30-17h30 Enquête déambulatoire par groupe de 3-4 personnes</p>	<p>École Jean de la Fontaine 14h30-16h00 Prochain séminaire : Quand ? Où ? Quelles thématiques ? Quels binômes pour animer les ateliers ?</p>
Soir	<p>École Jean de la Fontaine 15 rue de Kerourien, 29200 Brest À partir de 18h00 Accueil - Présentation du séminaire - Présentation des ateliers du samedi et inscriptions - Point sur les prises de notes, prises de son et photo, écriture collective Repas</p>	<p>Rives de la Penfeld À partir de 19h30 Barbecue sur les bords de la Penfeld</p>	

Les présent.es

GPAS Brest
Arthur, Suzanne, Justine et Alice

GPAS Rennes Enfance
Pauline et Élise

GPAS Rennes Jeunesse
Adèle et Julien

GPAS Rennes Villejean
Jeanne

GPAS Val d'Ille-Aubigné
Adeline et Maud

GPAS Bretagne
Anaïs, Anne-Catherine, Guillaume et Maxime

La Maison d'Ernestine
Anne et Cécile

Terrain d'Entente
Fati et Josiane

Tous les Maquis
Angelyne et Léa



Et quelques brestoises qui nous ont rejoint le temps d'un repas et nous ont proposé un hébergement.

La bibliothèque portative

Il se produit beaucoup de textes autour de la pédagogie sociale. La bibliothèque portative a pour objectif de faire circuler ces textes, livres, fanzines... et de pouvoir en parler entre nous. Tout chauds tout frais pour le séminaire sortait ainsi l'ouvrage *À notre sauce* réalisé par l'équipe du GPAS Val d'Ille-Aubigné et qui raconte comment on vadrouille, on patouille, on bidouille : *la pédagogie sociale depuis le quotidien d'un territoire rural et péri-urbain*. Sortait aussi le *Trace* du séminaire de Rennes pour rappeler qu'en 2-3 jours il peut s'en passer et s'en dire des choses, et qu'il est important d'en garder traces et de pouvoir les partager. *À notre sauce* et *Trace* ont été mis en page, illustrés, conçus graphiquement par Sébastien Riollier pour le 1er et Diane Rabreau pour le 2nd, leur travail vient rappeler que le fond et la forme ne devraient jamais être séparés ! Nous n'avons pas eu le temps de partager nos lectures et de propager l'envie de lire les ouvrages déposés sur la table, les prochains séminaires pourront mieux faire et laisser un peu de temps pour remédier à ce manque !



Atelier 1

Samedi 3 juin 2023
matin

« Être attentif, entretenir,
prendre soin de ce qui est
délaissé »



Animé par Jeanne, GPAS Rennes-Villejean et Guillaume, GPAS-Bretagne ; préparé par Tristan, GPAS Rennes-Villejean
Prise de notes assurée par Adèle, GPAS Rennes Jeunesse
Les participant·es à l'atelier : Adèle (GRPAS Jeunesse), Adeline (GPAS Val-d'Ille-Aubigné), Angeline (Tous les Maquis), Anne-Catherine (GPAS Bretagne), Cécile (La Maison d'Ernestine), Fati (Terrain d'Entente), Justine (GPAS Brest).

ENTREtenir / PRENDRE SOIN

- fréquence, régularité → Ne pas lâcher
quotidienneté, être proche Ne pas abandonner
- Se rendre disponible
- Entretien les relations qui relie les personnes
(entretenir un/des "milieu(x)")
- Objectif: "améliorer les conditions de vie" → Les élargir
(soi / équipe / enfants / familles...)
- Ouvrir (des portes, de nouvelles relations, ...)

« Délaissé » c'est le nom qu'utilise le paysagiste Gilles Clément pour parler des zones en friche, oubliées ou abandonnées des institutions. « Délaissé » n'est-ce pas l'adjectif qui pourrait servir à qualifier aussi tout ou partie des territoires où sont implantés les collectifs de pédagogie sociale ? « Délaissé » ne pourrait-il pas aussi définir les populations oubliées, invisibilisées, silencieuses ? Gilles Clément affirme que le fait que les institutions délaissent certains lieux permet d'y maintenir et d'y renforcer la diversité, et que ce délaissement facilite leur entretien. Est-ce que cette idée peut nous aider à penser des pratiques pédagogiques qui se déploient dans des zones où les institutions perdent en légitimité et où les services publics s'appauvrissent ? La pédagogie sociale développe-t-elle des pratiques qui permettent d'entretenir et de prendre soin des délaissés (territoire, personne, environnement, relations) ? Quelles formes peuvent-elles prendre ? Permettent-elles de lutter contre certaines formes d'inégalité et d'exclusion ou sont-elles des pis-aller, un mauvais bricolage pour pallier les déficits institutionnels ? N'est-ce pas une manière d'approuver les formes de désengagement des pouvoirs publics ?

Atelier #1 Habiter / entretenir / prendre soin

Durant les journées d'étude et les séminaires de la saison #1, entre 2015 et 2018, nous avons beaucoup évoqué le travail déambulatoire des pédagogues de rue, sans cesse en déplacement, depuis les sorties d'écoles, les domiciles des familles, les activités de proximité et les activités de découverte à pied, en vélo ou en transport en commun. Nous avons beaucoup parlé de ce que produisaient pour les enfants et les jeunes ces déplacements physiques et symboliques : une forme de souplesse mentale et corporelle à se déplacer d'un espace social à un autre, une faculté à ajuster des comportements et des manières de s'exprimer selon le lieu où l'on se trouve, la découverte de la société sous l'angle de la diversité des mœurs, des pratiques, des manières de penser... L'art du trajet résumait ces pérégrinations incessantes et aussi l'importance de tous ces temps de déplacements, mis à profit par les pédagogues pour échanger, discuter et jouer avec les 3 ou 4 enfants ou adolescent·es qui les accompagnent.

Durant cet atelier nous avons parlé des lieux que nous investissons, là où des liens se tissent, s'entretiennent, se défont aussi. Cela imposait de se poser quelques questions sur nos manières de voisiner, d'habiter, d'être là. Généralement lorsqu'on pense au verbe « habiter » cela évoque un intérieur, un lieu clos, protégé de l'extérieur et de ses dangers supposés ou réels. Ces évocations ne semblent pas coïncider avec les horizons de la pédagogie sociale qui ont davantage à voir avec l'idée de : traverser des frontières, déployer des actions à l'air libre, franchir des seuils, entrouvrir des portes, passer par les fenêtres, se faire inviter, etc.

⑨ Tout de table des raisons pour lesquels on a choisi cet atelier : s'approprier de son territoire de vie / vivre en commun

→ contexte de marginalité / faiblesse du délaissement à Concorét
petit village de 700 avec bcp d'association
bcp d'habillots en auto-construction et

« C'est un chemin d'amitié jusqu'à Concorét »
ce n'est pas vivre dans le monde, c'est juste trouver la juste distance entre le monde de fou.

« Est-ce que Concorét est une zone délaissée ? »
(à l'âge) les qui était.

oui - pas de transport public (train/autoroute) sur cette zone
la main n'est pas portatrice de dynamisme

Est-ce qu'on parle au marges de source de source
prière.

« Il faut le ériger, le temps pour "investir" »

→ J'ai fui mon lieu de jeunesse, le travail de la quartier
du GP ça pousse mes petits traumatisme
comment tu peux faire du bien aux gens
de ce territoire.



1. Que pourrait vouloir dire « habiter » en pédagogie sociale ?



La première manière d'habiter en pédagogie sociale c'est d'être présent au quotidien. Cette présence sociale est un peu la seconde facette de la pédagogie sociale après l'art du trajet qui consiste à circuler. Être présent·e devant les écoles, les collèges, dans la rue, sur les places, au seuil des portes des logements des familles, etc. Être présent·e quotidiennement dans ces endroits qui constituent le quotidien des enfants, des adolescent·es et de leur famille est une manière d'habiter, de se sentir habitant·e, de connaître (des lieux, des personnes, des relations, des usages...) et d'être reconnu·e aux yeux de celles et ceux qui fréquentent ces lieux du quotidien.

On peut se demander si habiter n'est pas une question de légitimité et qu'une présence régulière contribue à se sentir légitime – et cela vaut aussi bien pour les pédagogues de rue que pour les résident·es qui y demeurent à temps complet. « Habiter » n'est pas simplement le fait d'être « habitant·e » : on peut résider à un endroit sans s'y sentir l'habiter. Habiter n'est pas « se loger » ou pas seulement. Et demeurer à un endroit, y être assigné·e

ne signifie pas non plus « habiter », bien au contraire il est dit qu'habiter c'est aussi avoir accès à un extérieur, bénéficier d'une ouverture vers l'extérieur. Il y a un lien entre le fait de pouvoir se déplacer et le fait d'habiter : on habite son logement, sa rue, le parc public d'à-côté, le centre-ville mais aussi la médiathèque, l'école, les associations... Habiter c'est donc pouvoir habiter des sphères différentes, un univers à plusieurs dimensions.

Habiter ce n'est pas qu'une question de temporalité, de temps passé à un endroit. Nous avons parlé de la volonté de créer du lien, de voisiner : habiter est quelque chose qui s'entretient. Et ce n'est pas toujours facile, il y a des lieux, ville ou campagne, où certaines personnes n'habitent pas, où il est bien difficile de tout simplement les rencontrer. Les pratiques de pédagogie sociale essaient néanmoins de décloisonner, de faire rentrer dans des boucles relationnelles des personnes qui n'en faisaient pas partie. S'entretiennent aussi des relations avec celles et ceux, enfants et parents, qui sont sortis de nos actions de pédagogie sociale mais avec qui les liens continuent à s'entretenir.

Habiter possède aussi une dimension intime qui a à voir avec ce qui a été dit avant : « ça m'habite » dit-on en parlant d'un lieu, d'une pratique, d'une relation. Cela signifie que c'est présent en moi. Les enfants, leurs parents, les relations sur le quartier, les problèmes qu'on y rencontre et les espoirs aussi, les drames (petits et grands)... tout cela nous habite, tout cela cohabite en nous – et ce n'est pas toujours simple !

- certains d'adhérents peu
 activité à clients
 - agrément CAF (pratique
 mais au début vouloir
 pas de seuss)

- Délaissement → petit
 village du marché
 ↳ pas de transports
 publics / trains / ...

- Mais pas parce que de
 dynamisme.

- "C'est pas qu'on pallie
 à un déficit des pouvoirs
 publics mais le monde
 car est délaissé par
 les institut"

↳ réact° : Délaissé en fait
 de qui parce / quelle
 lunettes on prend.
 Parce y a des gens
 qui révoquent
 et qui veulent ça.

2. Les « délaissés » ?

Nous avons abordé la question des délaissés : les lieux délaissés, les populations délaissées, les collectifs et les associations délaissés.

Nous avons fait le constat de certains quartiers délaissés par les pouvoirs publics, laissés à eux-mêmes, en état de semi-dés-herérence : façades inchangées depuis des décennies, logements vétustes, halls d'entrée insalubres, institutions laissées dans leur jus... comme si le temps s'était arrêté à ces endroits-là et qu'il avait continué sa course ailleurs, dans d'autres quartiers mieux dotés.

Ce qu'on fait aux lieux (ou ce qu'on ne leur fait pas) n'est pas étranger à la considération que l'on fait des personnes qui y habitent. Des événements graves surgissent, les personnes qui vivent là où ils se produisent s'inquiètent, angoissent, et parfois nul·le Élue ne viendra soutenir, reconforter, proposer, constater l'urgence et acter l'urgence d'y remédier...

Parfois aussi des travaux de rénovation sont lancés, alors il faut faire en sorte d'occuper « les habitants », les pédagogues de rue sont alors appelés à la rescousse : faire sortir les personnes de leurs logements devient une nécessité, le temps des travaux et des désagréments qu'ils engendrent . Comment habiter quand tout (ou presque) ce qui est décidé sur votre lieu de résidence est décidé par d'autres et que les décisions vous échappent ? Souvent les pouvoirs publics viennent présenter ce-qui-a-été-décidé-par-elles-et-ceux-qui-décident (mais n'habitent pas, au sens d'une présence quotidienne, d'une connaissance des lieux, des personnes, des relations, des usages). Délaissées aussi les personnes qui ne sont pas informées de leurs droits, et donc ne peuvent pas les exercer. « On ne sait pas à quoi on a droit, de quoi on peut bénéficier. »

Il ne s'agit pas de faire de grandes généralités, d'uniformiser des territoires et des politiques, car dans nos discussions nous relevons la disparité des situations : les politiques publiques locales peuvent faire la différence sur les questions de logement, de mobilités, d'accès à la culture, etc. Pratiquer la pédagogie sociale dans tel ou tel contexte ne revient pas au même : certaines associations sont aidées, soutenues, considérées, invitées à intervenir, à partager leurs expériences ; d'autres, ailleurs, naviguent à contre-courant, bricolent en interne pour survivre, cherchent des points d'appui ; d'autres sont dans un entre-deux. Le tout pouvant varier au gré des alternances politiques.

Comment agir auprès des populations délaissées et face à la multiplication des problématiques qu'elles rencontrent quand les soutiens (politiques, institutionnels) manquent ? Même les jeunes sentent, en certains endroits, que les associations baissent les bras face à cet abandon, cette absence de perspectives. Tout cela soulève des questions : faute de perspectives, de soutiens, par usure aussi, n'est-on pas parfois acteurs du délaissement ? On délaissé parfois, mais peut-on faire autrement, sans argent, avec les faibles moyens du bord ? Il est dit aussi qu'agir, ne pas sombrer dans le désespoir passe aussi par être-là, continuer à accompagner, malgré tout.

Dans ces contextes d'urgence sociale, nous rappelons que la logique libérale, elle, n'est ni délaissée ni abandonnée : la mise en concurrence des acteurs sociaux semble la règle, les charges administratives pèsent et ne laissent pas le temps pour autre chose (pour penser ses actions, pour prendre le temps d'accompagner, pour faire un travail de qualité, etc.).

3. Être attentif, entretenir, prendre soin



La discussion a aussi permis d'interroger le terme même de « délaissé » : que signifie délaissé en fonction de qui parle, en fonction des lunettes qu'on utilise ?

Délaissé pourrait être perçu comme méprisant, le terme pourrait laisser penser que les délaissés (populations, territoires, collectifs) n'agissent pas, qu'il doivent être soignés et entretenus par d'autres qu'eux-mêmes. Or « délaissé » cela veut aussi dire qu'une place vide est à occuper. « Si ces zones n'étaient pas délaissées, est-ce qu'on pourrait s'y engouffrer ? ». « Délaissé », alors n'est pas synonyme de regard distancié et condescendant sur des populations et des territoires, mais une réalité à partir de laquelle agir. Nous parlons des formes d'auto-organisation qui se développent dans les quartiers populaires, autour des questions qui font la vie : logement, alimentation, santé, éducation...

« Délaissé » vient mettre en garde aussi sur ce qu'on va trouver. Comment serons-nous accueilli-es ? Dans une société où les espaces sont privatisés, la violence surgit aussi du manque d'espace pour se parler et du milieu explosif que cela produit... Comment prendre soin des jeunes « délaissés de partout » ? Comment prendre place ? Faut-il être dans les clous ou agir « à l'arrache » ? Comment on combine ?

La tendance de l'époque est aux claustras, aux rêves de clôtures... L'idéal d'autonomie se confond avec le repli sur la sphère privée. Dans ce contexte développer des pratiques de pédagogie sociale dans la rue interroge !

Prendre soin, des enfants, des jeunes, des familles, cela passe déjà par être-là, à l'écoute si besoin, même quand il n'y a pas de besoins exprimés. Passer pour « juste dire bonjour », donner l'attention nécessaire... cela est déjà prendre soin. Prendre soin n'est-ce pas aussi « ne pas lâcher et être là » ? Se rendre disponible est déjà un acte de résistance par rapport au milieu dans lequel nous baignons (aller vite, savoir saisir des opportunités, être compétitif, agir en fonction de ce qui rapporte, etc.).

Prendre soin c'est aussi prendre soin de nous. Est-ce qu'on arrive à prendre soin de nous ? À s'entretenir à travers ce que l'on fait ? Ne prend-t-on pas parfois soin des autres en nous délaissant nous-mêmes ? Est-il possible de prendre soin de soi en prenant soin des autres ?

Nous avons aussi parlé de la manière dont nous pouvons prendre soin au sein des équipes, des collectifs de pédagogie sociale, en facilitant l'entraide, en construisant un cadre qui permette et encourage les solidarités.

Ces milieux (territoires, équipes, relations) doivent être entretenus. Pour les entretenir cela suppose une certaine fréquence dans les relations afin qu'elles se tissent et se renforcent. C'est une manière d'améliorer les conditions de vie, et un moyen de ne pas succomber à la fracturation, à l'isolement.

Habiter-entretenir-prendre soin sont des notions à penser ensemble, des pratiques à mener de front. Il faut les tenir mais c'est vertigineux. Et à la fois ce sont parfois des gestes microscopiques dont on ne parle jamais et qui rendent la vie vivable.

HABITER

· Investir un lieu : présence, être là c'est
↳ QUESTION de la légitimité
→ habitant-es (ou ^{ouverts} pas) habiter.
→ des pédagogues ≠ SE LOGER
→ apporter de la né, créer du lien, une ouverture
LIEUX, RESSOURCES, ←
PERSONNES

· Habiter un appart > un parc > un quartier / des structures > la ville.

· Prendre l'espace, décroisser
25



· Rencontrer, voisiner

Abécédaire

Tristan Deplus

« Quelques extraits de mon ABCdaire perso, petit travail de recherche durant ma résidence au Bois Perrin l'an dernier... Pas mal de notions qui recoupe la thématique de l'atelier », Tristan Deplus.

Cette résidence de recherche- création « Occuper / Habiter - Le temporaire et le lieu comme condition de création » menée dans le cadre de l'École Universitaire de Recherche Creative Approaches to Public Space (EUR-CAPS) et l'Université Rennes 2 a donné lieu à une exposition au Bois Perrin en juin 2023. Pour l'occasion l'Abécédaire avait été complété et modifié. Ceci est une version de travail.

A - Apprivoiser : apprivoiser et voisiner, prendre le pouls d'un lieu et des usages de ses habitant.es, faire « en tant que » (voisin.e, occupant.e)

C - Cartographe : "Quel récit est digne d'être conté ? Celui des faiseurs de cartes ou celui des faiseurs de ville ? Celui des exclus de la fabrique de la ville ou celui des représentations officielles ? La carte est un champ de bataille." Échelle inconnue / *Commun* : "Ce qui nous appartient en commun, ce n'est pas en premier lieu le mot que nous échangeons mais la faculté de parler, ce n'est pas prioritairement la tâche effectivement accomplie mais la capacité de la réaliser à plusieurs." Pascal-Nicolas Le Strat

E - Espace : « Vivre c'est passer d'un espace à un autre, en essayant le plus possible de ne pas se cogner » Georges Pérec, *Espèces d'espaces*, 1974.

F - Friche : Les errances urbaines et péri-urbaines nous ont appris que ce que considèrent certains comme des friches, des ruines, restent pour d'autres un refuge.

H - Habiter : ne se résume ni à être quelque part, ni à avoir un logement « Si on entend pas habiter une façon de s'enchevêtrer à des mondes singuliers, de se sentir des attaches quelque part, de modeler et créer ses espaces quotidiens, une bonne partie de la population n'habite plus nulle part, ou pourrait en tout cas aussi bien habiter ailleurs. » *Constellations*, Habiter, Introduction.

I - Invasives (espèces) : arrivée soudaine de quelque chose qui prend beaucoup de place, presque toute la place. / *Îlot* : espace d'une nature différente de l'espace environnant ; lieu réel ou abstrait où s'exerce une influence culturelle, sociale ou politique particulière (CNRTL)

L - Lo-fi : "Ici aussi, le lo-fi résiste à l'accélération vertigineuse d'un constant ravalement qui, en rendant toute surface brillante et scintillante de propreté, nous interdit de nous situer dans le déroulement du temps. Jouir de la crasse, c'est s'insérer dans la réalité du temps qui passe (et qui salit fatalement tout ce qui est né propre et que l'on ne nettoie pas constamment)." Rudy Dario, et Yves Citton. « Le lo-fi : épaissir la médiation pour intensifier la relation », *Écologie & politique*, vol. 48, no. 1, 2014, pp. 109-124.

M - Maintenance : "Maintenance is a drag ; it takes all the fucking time (lit.)" Mierle Laderman Ukeles, *Manifesto for Maintenance Art*, 1969

N - *Non-spécialiste* : personne qui n'a pas de connaissances spéciales dans la domaine concerné; "profane" (dictionnaire Larousse)

P - *Profaner* : "Sacrer, sacré, dit en latin ce qui est séparé, réservé, soustrait à l'usage commun ; par opposition, profane est ce qui est sorti de cette réserve (à la lettre hors du *fanum*, le temple), banalisé en somme pour être restitué à la communauté humaine. Profaner signifie donc toucher au sacré pour s'en libérer." Giorgio Agamben, *Profanations / Pédagogie sociale* : La pédagogie sociale peut-être définie comme une pratique éducative qui s'enracine dans le quotidien, et qui ne cherche pas à se couper du contexte où elle se déploie. Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS)

Q - *Quartier* : "À l'exacte opposée des manipulations affleure la dure réalité. Et elle a le cuir épais. La réalité est que vivre aujourd'hui dans nos quartiers c'est avoir plus de chance de vivre des situations d'abandon économique, de fragilisation psychologique, de discrimination à l'embauche, de précarité du logement, d'humiliations policières régulières, d'instruction bâclée, d'expérience carcérale, d'absence d'horizon, de repli individualiste cadennassé, de tentation à la débrouille illicite... c'est se rapprocher de la prison ou de la mort un peu plus vite que les autres. » Mohamed Bourokba, dit Hamé, "Insécurité sous la plume d'un barbare"

R - *Refuge* : « Un endroit où se réunissent des corps malades et des personnes conscientes », Le Bureau des Dépôts

T - *Tactiques* : "Il s'agit d'employer tout simplement, de manière opportuniste, le terrain que les pratiques officielles produisent en tant que structures de soutien temporaires à partir desquelles on pourrait déployer des éléments performatifs inattendus. Les tactiques sont des tentatives de

trouver des failles dans les cadres réglementaires et de s'y immiscer." Ernesto Oroza, *Notes sur la maison moirée. Un urbanisme pour les villes qui se meurent*.

U - *Usage* : « pratique généralement reçue, coutume » « manière d'être (d'une personne) » ; « fonction particulière »

Y - *Yourte* : habitat nomade et léger dont l'installation comme lieu de résidence est interdit par la loi

Z - *Zoner* : « rentrer chez soi pour se coucher » ; « mener une existence précaire, marginale »

Atelier 2

Samedi 3 juin 2023
matin

« La pédagogie sociale, un métier et/ou une activité militante ? »

Animé et préparé par Josiane (Terrain d'Entente, Saint-Étienne) et Arthur (GPAS Brest)

Prise de notes assurée par Josiane, Terrain d'Entente.

Les participant·es à l'atelier : Anaïs (GPAS Bretagne), Anne (La Maison d'Ernestine), Léa (Tous les Maquis), Malaurie (GPAS Brest), Pauline (GRPAS Enfance)

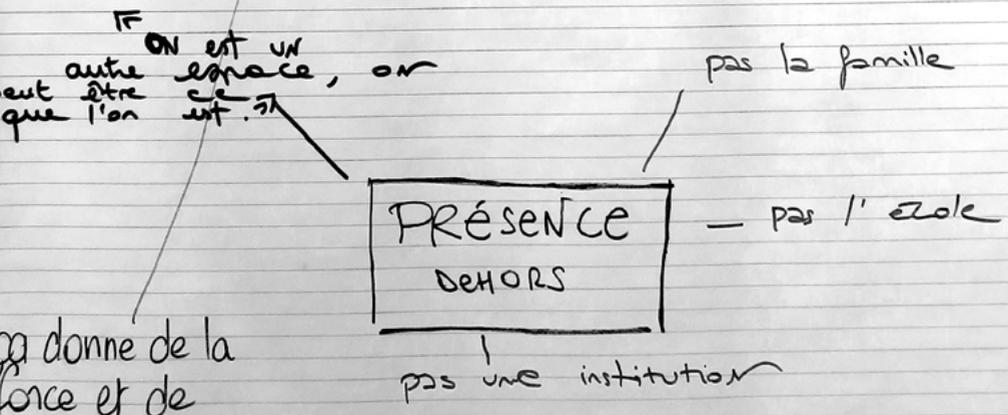
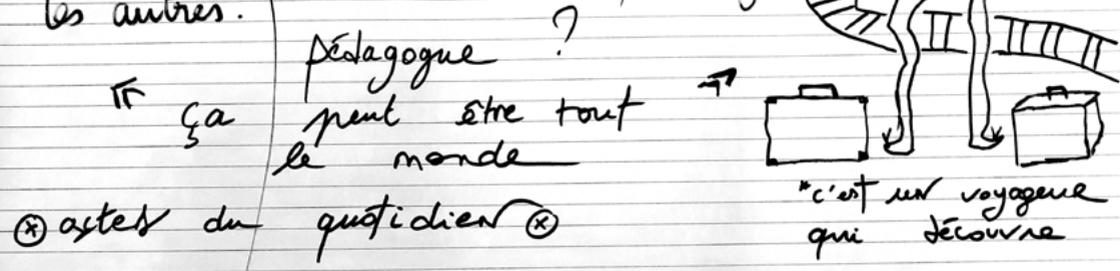


Lors du séminaire de mars se sont croisés différents collectifs de pédagogie sociale, certains comme le réseau des GPAS semblent intégrés dans le paysage institutionnel (par son historique, ses financements, son nombre de salarié·es, etc.), d'autres fonctionnent à partir d'énergies bénévoles. Est-ce que la pédagogie sociale est une pratique militante ? Est-ce que le fait d'être une structure reconnue, de s'insérer dans un réseau de partenaires et d'institutions, impacte les pratiques de pédagogie sociale ? Est-ce que le fait de considérer la pédagogie comme une pratique militante a un impact sur les actions menées, sur les liens avec les enfants, les adolescent·es et les familles, sur l'organisation collective, sur les liens avec d'autres collectifs, parfois des financeurs ? Cette thématique permet de revenir sur l'histoire de la pédagogie sociale, sur ce qui nous porte, nous rapproche et nous distingue aussi.

L'atelier débute avec les dessins équivoques des cartes du jeu Dixit : chacune choisit des cartes ouvertes à plusieurs interprétations pour parler de son expérience de pédagogie sociale et expliquer ce que cette expression représente pour lui-elle même.

Salariat & Militantisme

- > Question de la posture
- > Qui est ce que l'on défend ?
- > Partager des histoires de vie
- > Vivant, mouvant, transformant ...
- > Pas d'intention, **Beaucoup** d'attention
- > Spontanéité
- > Proximité / être proche
- > Découverte, Apprentissage ensemble
- > S'autoriser à
- > dimension collective : il y a toujours les autres.



1. Une démarche qui s'ancre dans une histoire de vie

Les discussions abordent les histoires familiales où plusieurs membres ont, en partie, incarné en quelque sorte cette pédagogie : une maison familiale ouverte à tous les enfants (accueil inconditionnel et libre), l'opportunité offerte de rencontrer différents « mondes », de s'ouvrir à des réalités de vie diverses, de rester en mouvement, de ne pas figer les situations, d'échapper aux représentations...

Les parcours de formation, volontairement ou involontairement, peuvent amener à la pédagogie sociale. Autour de la table on trouve des personnes ayant suivi un Bac Pro animation « tout public », un BPJEPS ouvrant sur l'éducation populaire, un DUT Carrières sociales, une formation d'Assistante sociale... mais aussi un Bac Pro informatique !

Et puis, bien sûr, il y a les différentes expériences de chacune et chacun. Le travail en institution auprès de personnes âgées ou d'enfants qui peut être le déclencheur de prises de conscience, d'envie, de refus : « 20 jeunes à gérer seul avec l'impression de devenir "gardien de troupeau" », une mission « accueil d'ados » où personne ne vient, un projet institutionnel décidé d'en haut et qui n'a aucun impact, etc. Les contextes aussi ont leur importance : la pandémie de Covid-19 et sa gestion qui a rendu impossible l'accueil des personnes a rendu visible ce qui empêche de construire des choses, les limites qui peuvent nous être imposées. Ces expériences, ces contextes peuvent susciter un désir d'autre chose, une quête de quelque chose de plus juste et de plus humain.

2. La pédagogie sociale : le jour et la nuit !

Le réseau des GPAS est présenté comme un projet atypique où la découverte de la pédagogie sociale se réalise, pour les nouvelles et nouveaux pédagogues, en même temps que les enfants la découvrent par le biais des activités, rencontres, sorties. C'est un réseau où il est possible de faire de l'animation autrement, avec des petits groupes d'enfants pour faire des découvertes ensemble. Ce qui offre plus de sens et plus de concret. On y propose des sorties découvertes où tout est possible ou presque ! Cette pédagogie s'inscrit dans le contexte de vie des familles pour transformer des choses : chacun·e peut s'ouvrir à d'autres possibilités. Chacun·e est invité·e à devenir « multiple », ouvert·e à toutes les éventualités qui se présentent et qui peuvent relever de toutes les dimensions de la vie sociale.

La pédagogie sociale tente et se donne les moyens de découvrir ce qu'est la vie d'un quartier, d'un territoire, à la manière de quelqu'un·e qui part en voyage et fait des découvertes. La pédagogie sociale recherche des solutions face à une réalité toujours complexe. Elle recherche d'autres manières de faire. Elle s'efforce de faire « se sentir au même niveau ». Les expériences partagées nous permettent de faire le constat qu'on apprend autant que celles et ceux qu'on rencontre, qui nous rejoignent. Chacun·e apporte son regard sur les choses, « c'est être là et se sentir à sa place. »

« Se sentir au même niveau » ne signifie pas que nous sommes toutes et tous pareils. Il existe un intérêt d'être une personne extérieure à l'entourage, qui puisse offrir la possibilité d'ouvrir à des manières de faire et de penser différentes de ce qui peut se vivre dans la cellule familiale, dans l'environnement habituel ; qui puisse offrir l'opportunité d'une autre façon de voir les choses, de s'ouvrir au monde, de faire des expériences inédites, de faire des choix. » C'est cette posture partagée d'apprenant qui nous mobilise.

3. Découverte

Avec les ateliers de rue c'est tout un panel d'apprentissages que font les pédagogues en même temps que les enfants, les adolescent·es, leur famille : réparation de vélos, atelier cuisine de rue... Les ateliers de rue permettent de se faire rencontrer des personnes qui ne sont pas du même milieu, et qui ne sont pas du même milieu que les pédagogues de rue.

La présence sur l'espace public confronte à une réalité vivante, toujours en mouvement, sans avoir (pour le ou la pédagogue de rue) de mission précise pour se rassurer, se sentir légitime. « Notre légitimité c'est être là sur le temps long. » Il s'agit d'être présent·e et de laisser faire : « On ne connaît pas, on ne sait pas forcément les réponses. Mais on cherche sans relâche des solutions pour tous. On est à l'affût de toutes les petites lumières ».

Par cette présence et l'action sur l'espace public nous nous donnons les moyens de comprendre et de découvrir autrement ce qui nous est habituellement montré, conté, rapporté. Nous tentons de construire les choses à partir de là où l'on est, en faisant des choses concrètes. Le parti pris est celui d'être présent sur l'espace public là où il n'y a pas suffisamment de présence : auprès d'enfants en situation de rue. C'est aussi aller chercher celles et ceux qui sont seul·es dans les appartements.

Ce travail de proximité est « multi-âge », se fait avec des personnes de différentes cultures, qui ne pensent pas toutes et tous pareil.

En pédagogie sociale nous ne parlons pas « d'aller vers », parce que nous ne nourrissons pas d'intention sur ce que devrait être, sur ce qui devrait se développer. Nous n'avons pas l'intention de ramener les gens là où on estime qu'ils devraient être.

4. Engagement

L'apprentissage de la pédagogie sociale se fait en s'engageant dans ce qui se présente à nous, en mettant en tension un héritage et une manière de questionner sans cesse sa posture.

Il y a une dimension collective dans la pédagogie sociale : c'est une expérience d'auto-organisation. Est-ce qu'en pédagogie sociale, ce qui est mis en œuvre avec les familles, ce ne sont pas des formes d'auto-organisation ? Une capacité à agir collectivement, à développer de la liberté ? De transformer les problèmes individuels en problématiques collectives ? De rendre possible des mobilisations ?

Ce que nous aurions aimé aborder aussi dans cet atelier : en quoi les institutions nous façonnent, en quoi elles nous empêchent ou nous permettent d'avancer ? Par exemple, avec l'agrément Espace de vie sociale qu'a obtenu La Maison d'Ernestine, cela lui a donné de la légitimité auprès des pouvoirs publics, lui a permis de rendre visible ce qu'elle fait, ce qu'elle propose, ce qui se vit. *Idem* à Rennes où la Ville a compris le projet du GRPAS, le soutient, lui donne les moyens de sa réalisation et de sa pérennité.

Dans d'autres espaces, le rapport tendu aux institutions limite les actions, épuise les ressources, met en péril la pérennité même des collectifs de pédagogie sociale.



Atelier 3

Samedi 3 juin 2023
matin

La question du « choix » des premier·es concerné·es dans la pédagogie sociale.

Animé par Maxime, GPAS Bretagne
Préparé par Guillaume et Maxime, GPAS Bretagne
Prise de note assurée par Maxime

Les participant·es à l'atelier : Alice (GPAS Brest), Élise (GRPAS Enfance), Julien (GRPAS Jeunesse), Maud (GPAS Val d'Ille-Aubigné), Suzanne (GPAS Brest)



Azi...
ON A COMPRIS
QUE TU ÉTAIS
IMPORTANTE



Être pauvre, dit la pédagogue féministe afro-américaine bell hooks, c'est ne pas avoir de choix. Toute une vie à ne rien décider, ou plutôt à se voir imposer un certain chemin : une orientation scolaire, un lieu d'habitation, un type de travail, des mobilités forcées ou bien au contraire une vie assignée à résidence. Quand la vie est une succession de non-choix, comment exiger soudain que les « exclu·es » deviennent protagonistes de leur vie, acteurs du monde social ? Comment sortir de cette ornière du non-choix sans faire preuve d'une sourde violence symbolique et d'un mépris de classe ? Comment demander de rêver et d'agir quand les conditions sociales et psychologiques, pour ne pas aller de désillusions en désillusions, d'échecs en échecs, exigent au contraire de ne pas le faire ? Comment faire bouger les lignes sans ignorer ces conditions réelles d'existence ? Quelles sont les pratiques de pédagogie sociale qui permettent de rebattre les cartes ?

L'atelier commence par un temps d'échange autour des raisons qui nous ont conduit à cet atelier. Il y a d'abord les questionnements sur la place de l'adulte, sur le rôle et la place du pédagogue. Ce sujet du « choix » soulève de nombreux questionnements : que veut dire « choix » ? S'agit-il de simples « envies » ? Ne donne-t-on pas l'illusion de choix possibles alors que les parcours des enfants et des jeunes sont déterminés ? L'illusion du choix n'entraîne-t-elle pas des désillusions ? Les « choix » ne sont-ils pas biaisés par les normes du groupe de pairs, par la présence des pédagogues ? Où se situe l'émancipation dans nos pratiques ?

Les pédagogues offrent un cadre, balisent ce que les jeunes n'anticipent pas forcément (horaires, sécurité...), ce cadre permet d'offrir un espace-temps où il est possible de faire des choix. Faire des choix n'a rien d'évident quand on y est pas habitué. La notion de choix met les enfants face à des dilemmes parfois difficiles à résoudre, y compris quand il s'agit de sujets apparemment simples comme la composition d'un pique-nique. Choix qui paraît à première vue simple, mais auquel ni l'école, ni le centre de loisir, ni la famille ne prépare nécessairement.

Il est rappelé que la pédagogie sociale, avec ses tout petits groupes et sa flexibilité (destinations, horaires, improvisation possible...) rend plus facile le fait de décider, de faire des choix ; ce qui n'est pas possible dans des lieux d'accueil où tout doit être organisé et programmé. Dans les pratiques de la pédagogie sociale il y a possibilité d'expérimenter sans prendre de risque, sans dérégler une organisation existante. Le petit groupe permet l'écoute, la mise en confiance, la disponibilité... autant d'ingrédients nécessaires pour laisser la place aux choix, les rendre possibles.

La question du choix laissé aux premiers et premières concerné·es interroge directement la place que se donne le ou la pédagogue. C'est une question d'équilibre : être là mais sans être trop présent·e, savoir être en retrait. La trop forte présence du ou de la pédagogue peut freiner les échanges et les choix des jeunes.

Notre rôle est de créer des espaces de confiance. Les pédagogues peuvent craindre l'ambiance ou la dynamique du groupe : « Et s'ils ne s'entendent pas ? Et s'il n'y a pas d'échanges entre eux ? Que faire quand on part avec 3 timides ? Que faire quand les enfants attendent que le pédagogue parle ? Où est alors notre place et notre rôle ? Est-ce que l'on doit absolument intervenir ? A partir de combien de temps ? »

Les attentes et les projections du pédagogue ne sont souvent pas accomplies et/ou pas de la manière attendue. Cela demande une certaine capacité à prendre du recul, à se réinterroger, à casser ses a priori. Tout cela est aussi une condition pour laisser la possibilité de choisir. Lors d'une sortie, les enfants, les jeunes (parfois les pédagogues !) peuvent se dire : « C'est nul on se barre ». C'est donner et accepter la possibilité de partir, de se tromper, de se perdre. C'est laisser la possibilité d'improviser et de rebondir sur des situations imprévues. D'ailleurs les meilleurs souvenirs sont ceux d'activités qui ne se déroulent pas comme prévues !!

Nous avons ensuite lu les textes préparés pour cet atelier (reproduits ci-après)

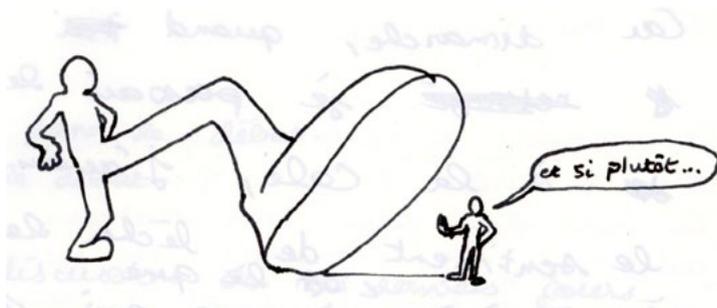
À propos du texte de Célestin Freinet, nous avons dit qu'il n'y a jamais un seul chemin pour atteindre une destination. Il existe différents chemins et le/la pédagogue doit s'adapter aux envies / besoins / capacités des jeunes. Il peut y avoir des disparités dans un groupe, le pédagogue doit apporter sécurité et bienveillance !

Cela n'est pas simple pour autant, le cadre rigide n'est pas du seul fait de l'institution scolaire ou du centre de loisir ! Un enfant dit : « Je n'ai pas le droit de me salir ! » Comment se positionner ? Des événements peuvent être vécus comme une transgression par des enfants et/ou leur famille. C'est aux pédagogues de prendre la responsabilité, de prendre le risque de la transgression ou pas.

Il est rappelé dans la discussion que les enfants doivent avoir la possibilité de contester les goûts des pédagogues. Le pédagogue doit laisser de côté son ego car on peut donner du temps et de l'énergie à préparer une activité qui ne plaît finalement pas aux enfants.

À propos du texte de bell hooks, nous avons conclu que faire ses propres choix est une illusion quand on est limité financièrement et que les conditions d'existence sont limitantes : pas de lieux appropriés pour travailler, logement trop bruyant, méconnaissance des codes et réquisits scolaires... Tout cela est déjà très handicapant en temps « normal » et démultiplié lors d'évènements « exceptionnels » (Covid-19). « Parfois les enfants disent qu'ils n'ont pas le droit de se salir parce qu'ils n'ont qu'une paire de chaussure pour toutes leurs activités. » Comment poser la question des choix dans de tels contextes de vie ? D'autres éléments pèsent sur la vie de chacun-e, par exemple des jeunes témoignent de la pression sociale subie pour affirmer qu'ils n'ont finalement pas le choix de s'habiller de telle ou telle manière.

À propos du texte de Paulo Freire, nous rappelons qu'il est essentiel de prendre en compte le contexte social du jeune et de sa famille. Si l'on part du contexte de l'apprenant et non pas de l'éducateur c'est pour mieux éviter l'écueil de notre propre « propagande » à nous pédagogues, afin de « ne pas arriver avec nos gros sabots ». Le pédagogue doit se méfier de l'excès de discours, et adopter davantage une posture (à la fois plus discrète mais mieux incarnée). En effet, souligne une pédagogue, on peut avoir dans nos discours une posture militante, parfois engagée pour des causes (féminisme, écologie...) qui peut se résumer à une sorte de code social.



Nous nous demandons : quel est l'intérêt de l'activité pour l'enfant ? Et invitons à la modestie : savoir se recentrer sur nos missions et la simplicité de l'activité pour l'enfant sans y mettre 1000 choses derrière. Avec un bémol cependant : l'idée de la pédagogie sociale c'est bien ce mouvement de balancier entre le proche et le lointain, le connu et l'inconnu ; il y a bien un intention d'aller voir ailleurs, de découvrir, sans nier ce qui est déjà-là (lieux, relations, cultures...).

Dans le fil de cette idée, il y a le second texte de Paulo Freire contre l'éducation bancaire (l'éducation est conçue comme un « dépôt » d'un sachant vers un ignorant) : dans les pratiques de pédagogie sociale on peut juste proposer une balade, sans objectifs précis, sans rien imposer aux enfants (à qui, partout ou presque on impose beaucoup...).

L'éducation bancaire enlève une forme de liberté, empêche l'autonomisation de la personne. Elle favorise voire encourage la peur de se lancer dans quelque chose que l'on ne connaît pas. Comme pédagogues de rue, nous laissons (ou tentons de laisser) la possibilité aux jeunes d'être eux-mêmes, comme enfant, comme jeune, avec leur personnalité, leurs désirs. Parfois nous essayons des regards désobligeant des personnes rencontrées car les jeunes sont à leurs yeux trop dispersés ou dissipés.

Les pédagogues sont soumis à des règles et à des obligations qui sont souvent un bon prétexte (en les interprétant strictement à la lettre voire en fantasmant un cadre où rien n'est possible) pour demeurer dans le cadre d'une éducation bancaire et descendante. Nous sortons parfois de ce cadre étroit (ou supposé tel) pour permettre la spontanéité, l'improvisation, pour pouvoir s'adapter à des envies du moment. Cela implique de faire un pas de côté. Cela implique de ne pas nous-mêmes nous conformer à des schémas que nous dénonçons par ailleurs mais que nous avons davantage de mal à percevoir dans nos propres pratiques. Nous devons toujours avoir une veille, savoir prendre du recul.

Nous rappelons que moins on ouvre des portes et moins on en a accès. Si on n'ose pas, on se met en retrait, on se sent moins légitime et on se cantonne dans un rôle. Le/la pédagogue tend à accompagner ce degré d'ouverture, de découverte, d'oser, dans un climat de confiance. Tout en demeurant vigilant·e à ouvrir des brèches mais sans jugement, sans faire culpabiliser l'autre dans sa condition.

Critique du programme

Celestin Freinet
Les Dits de Mathieu (1948-1954)

« Les aigles ne montent pas par l'escalier.

Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé ça et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.

Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude. [...]

La bande des enfants reprenaient ses instincts et retrouvait ses besoins : l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses ; un autre prenait de l'élan et grimpait les marches deux à deux, en brûlant les paliers ; il en est même qui s'essayaient à monter à reculons, et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux - ils étaient la majorité - pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attraits et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique et, une fois là-haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan... pour recommencer cette ascension passionnante.

Atelier = PRODUIRE DES RENOUS

Anne
Narine
Arthur R
Adeline

le processus éducatif - cheminement continu
les institutions mettent en place des/routine
l'expérience intègre un aller-retour (un lien
un changement)

faire pour faire = ce n'est pas l'expérience
l'éducation c'est aussi les conséquences des choix
que tu fais = (observations)
basé sur des apports (sans regard de ce que cela
a produit)

les institutions n'évaluent pas qualitativement les choses
la PS est/ permet l'expérimentation

on le fait pour qui ? pour nous ? pour les enfants ?

Comment on est dépendant des financements et que
poussait nous faire tomber dans des logiques/
pratiques institutionnelles (pas de marge de manœuvre)

On ne peut pas toujours se détacher des logiques
institutionnelles car les gènes (asso, élus, pro)
regardent nos positionnements
"Si on n'a participé pas... on est mal vu"

qu'est-ce qui peut permettre l'institutionnalisation ?
système coopératif ? "la loi ne tombe du ciel"

coopération
la pratique des gommettes de couleurs = produit de
un résultat qui est un modèle idéal
C'est peut-être une participation à l'inspiration actuelle
niveau de couleur = questionnant, reste ambigu
nouveau qui va apporter plus de coopération
mais au final crée des castes ?
est-ce que ça...

et nous sommes nous anti-institution ?
ne devons nous pas composer avec ?
est-ce qu'on peut faire sans ? question de légitimité ?
Nos pratiques :
ça concerne les institutions on veut aussi être reconnu.
on ne veut pas se mettre à la marge ?
parce que c'est insupportable pour
le populéon
"on a pas envie d'être en vase clos"

Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo une pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier ? »

Être opprimé.e, ça veut dire ne pas pouvoir faire de choix

de bell hooks – [Extrait de Guillaume Sabin, « Pédagogies à visées émancipatrices : entre militantisme et domination, la question des normes », dans l'ouvrage collectif *Pédagogies émancipatrices : actualités et enjeux* (sous la direction de Nassira HEDJERASSI), Éditions de Croquant, 2020.]

Ces quelques points permettent de renouer avec la radicalité de Paulo Freire : son refus de succomber à une logique éducative qui viendrait coloniser des espaces sociaux qui subissent déjà quotidiennement cette manière de faire et s'en trouvent affaiblis et dominés, son obsession de « partir de » (ce que sont les personnes, leur contexte social, politique, historique...) et de se servir de ce point de départ pour ne pas y rester. Au moins quatre éléments de la pédagogie de Freire s'articulent étroitement pour construire une radicalité qui s'accorde mal avec les formes de sédimentations, de prêt-à-penser et de prêt-à-agir :

Le premier geste de Freire, dans l'invention d'une pédagogie des opprimé.e-s, est de ne pas imposer un programme de l'extérieur. Il s'agit d'assumer la situation telle qu'elle se présente, en proposant aux équipes éducatives une longue période d'observation ethnographique et de partage de ces observations avec les personnes concernées par le processus éducatif. Pour Freire, l'émancipation est conditionnée à cette prise en compte fine et partagée du contexte. S'inspirant du pédagogue brésilien, bell hooks perçoit également l'importance de ce point de départ et

critique cette propension dangereuse et méprisante à vouloir proposer un programme de libération qui viendra éclairer à coup sûr.

Ne pas imposer de programme construit de l'extérieur permet de sortir celle ou celui qui éduque ou souhaite libérer de sa position centrale. Freire répète que la liberté n'est pas un don, mais une conquête, affirmation qui installe les « dominé-e-s » dans une position centrale vis-à-vis de leur propre émancipation. On peut s'étonner du besoin de redire cette évidence devenue un cliché qui traverse aussi bien les espaces politiques institués, le champ du travail social que bien des collectifs militants, c'est ignorer les nombreux espaces où, plus ou moins consciemment, de manière plus ou moins assumée, l'on se propose d'émanciper. Or, il faut redire qu'on n'émancipe personne, mais que chacun-e s'émancipe en compagnie d'autres, c'est bien l'idée transmise par une phrase célèbre de Freire : « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble. » Cette nécessité de décentrer celle ou celui qui prétend éduquer et libérer est à mettre en relation avec le fait, comme l'écrit bell hooks, qu'être opprimé-e signifie ne pas pouvoir faire de choix. Construire un programme de l'extérieur, c'est, tout simplement, reconduire une fois de plus cette absence de choix. »

UN PROGRAMME DE CHOIX UN CHOIX DE PROGRAMME

L'OS PROGRAMME DE L'EXTERIEUR

LE/LA PEDAGOGUE ORGANISE LA LOGISTIQUE DE L'ACTIVITE/DU SEJOUR

STRUCTURE

LE/LA PEDAGOGUE ORGANISE LA LOGISTIQUE DE L'ACTIVITE/DU SEJOUR

- TRANSPORT
- RESERVATION
- ORGA TEMPORELLE
- CADRE SECURITAIRE MORAL & PHYSIQUE

OBJECTIF DU PEDAGOGUE : TENDRE A DELEGUER/ACCOMPAGNER LES JEUNES A MAITRISER DES COMPETENCES D'ANTICIPATION

LA CHAIR PROGRAMME DE L'INTERIEUR

LE GROUPE/LES JEUNES ANIMENT LE SQUELETTE

- IMPREVU
- LIBERTE DU PETIT NOMBRE POUR INTERAGIR
- HASARD DE LA RENCONTRE

RECETTE POUR CHOISIR



Critique de l'éducation « bancaire »

Paulo Freire
Pédagogie des opprimés (1969)

L'éducation "bancaire" se résume pour Paulo Freire à ce que les élèves ou les apprenants reçoivent des dépôts qu'ils doivent garder et archiver. « Liberté d'être des collectionneurs ou des archivistes. L'éducateur et les élèves se mettent en archives dans la mesure où, dans cette vision déformée de l'éducation, il n'y a ni créativité, ni transformation, ni savoir. »

Dans l'éducation bancaire :

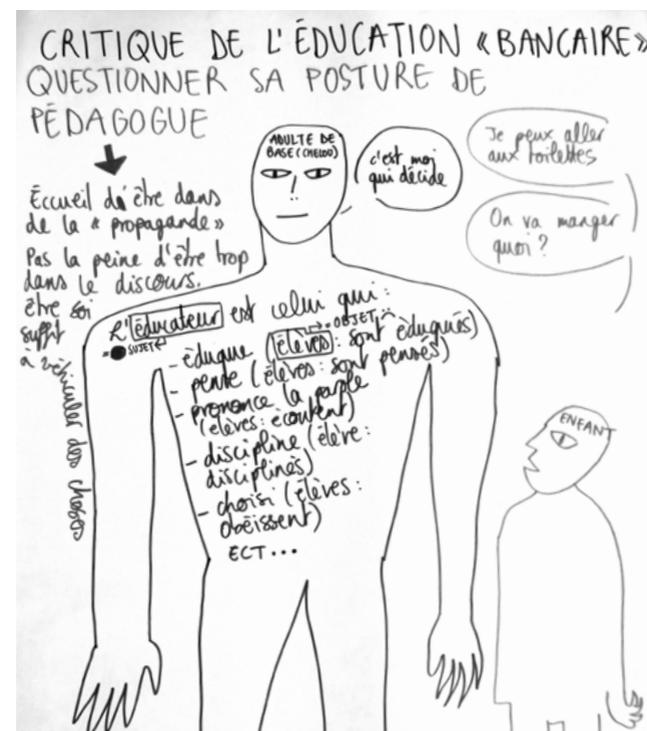
- « - l'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qui sont éduqués ;
- l'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas ;
- l'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux qui sont pensés ;
- l'éducateur est celui qui prononce la parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement ;
- l'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés ;
- l'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix ; les élèves, ceux qui obéissent aux prescriptions ;
- l'éducateur est celui qui agit ; les élèves, ceux qui ont l'illusion d'agir, à travers l'action de l'éducateur ;
- l'éducateur choisit le contenu de son programme ; les élèves, jamais consultés sur ce choix, s'en accommodent ;
- l'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté

des élèves ; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur ;

- l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets. »

« Dans la vision "bancaire" de l'éducation, le "savoir" est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. L'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent pas. La rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche. »

« [L'éducateur] sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent pas. » L'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets.



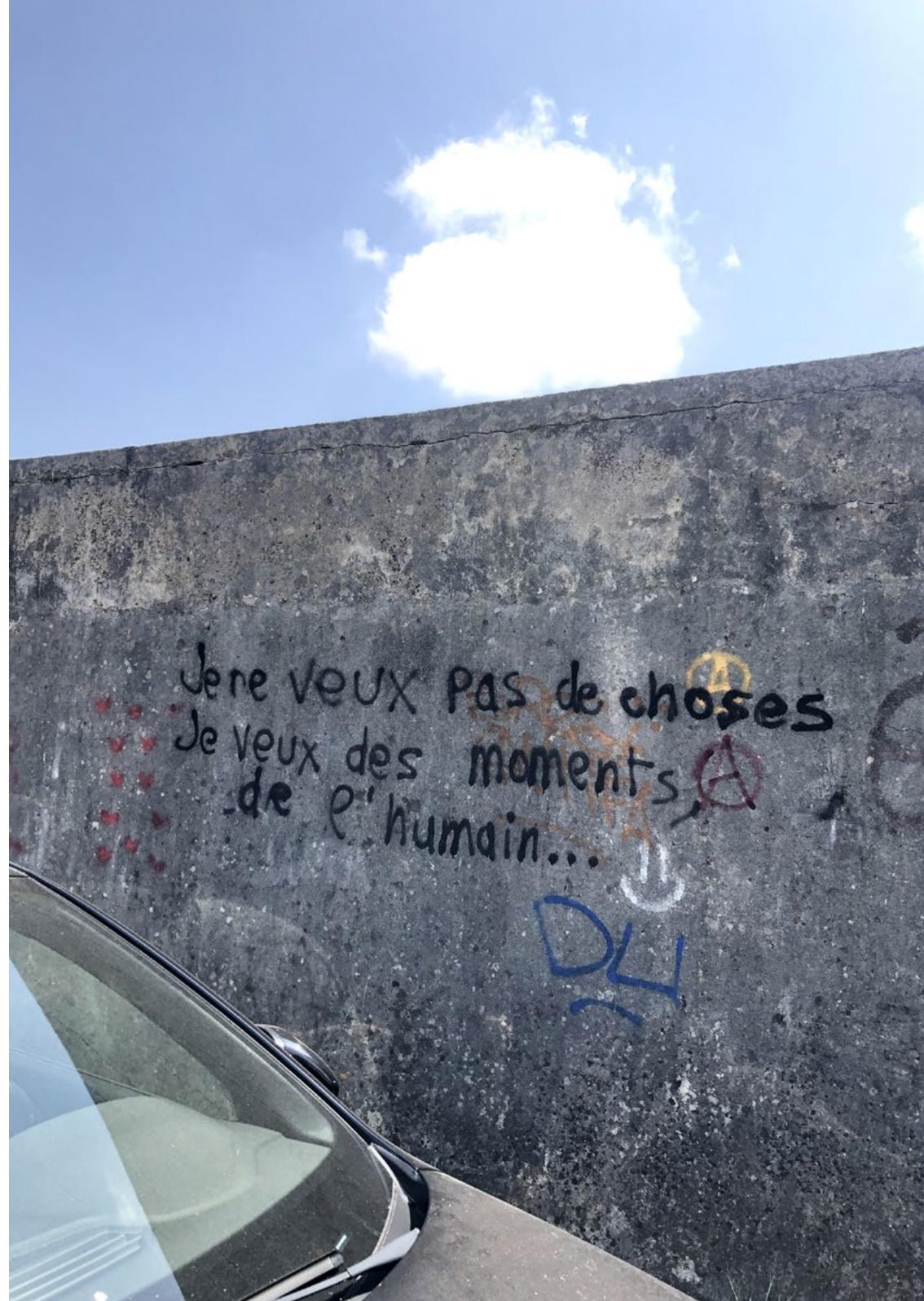
Déambulation urbaine

samedi 3 juin
après-midi

Lors du séminaire de Rennes, en mars, les participant·es avaient proposé une douzaine d'ateliers de rue dans les quartiers de Maurepas et Villejean. Souvenirs d'une après-midi riche et frisquette mais que nous ne voulions pas dupliquer à Brest ! L'idée était plutôt de proposer un temps entre adultes, en croisant les provenances et en permettant à celles et ceux qui ne connaissaient pas Brest d'y déambuler et d'en découvrir les différentes facettes.

De petits groupes de 3-4 personnes étaient invités à se rendre sur deux quartiers ou lieux à l'image d'une ville populaire et partiellement en voie de métropolisation, alternance de quartiers populaires, de lieux ouverts sur la mer, où furent croisés aussi bien des ventes aux enchères de collection de mode que de discrètes pratiques collective et de solidarité populaire !

Cette déambulation qui permettait de continuer à réfléchir sur les inégalités et les exclusions a permis, selon les petits groupes, de discuter avec des Brestoises, de pousser quelques portes, de se poser en terrasse, de mieux se connaître aussi. Il y eut une brève restitution de ces pérégrinations, mais nous aurions pu davantage préciser les consignes et être plus ambitieux dans les attendus... Ceci étant dit, celles et ceux qui ne connaissaient ni Brest ni la Bretagne n'auront pas atteint le bout du monde pour se retrouver enfermés dans une cours d'école !



Textes de référence de la pédagogie sociale

dimanche 4 juin
2023

- Texte de référence -

« Pédagogues et références de la pédagogie sociale. Quel héritage ? Comment s'en saisit-on aujourd'hui ? »

À partir d'une petite déambulation sur des pôles présentant les pédagogues qui ont servi de références à la pédagogie sociale et quelques-uns de leurs textes, l'idée est de (re)découvrir ces pensées et pratiques pédagogiques, de les discuter à partir de nos contextes d'aujourd'hui et de nos discussions de la veille. Cet atelier mêlera des temps en petits groupes et des échanges plus collectifs.

De petits groupes de lectures se sont constitués et ont rendu compte ensuite à l'ensemble des participant·es des échanges qu'avaient soulevés ces lectures. C'est évidemment un travail à reprendre et à approfondir dont ce dimanche matin a pu donner un aperçu de l'intérêt et de la richesse.

Voici quelques-uns des textes qui furent utilisés ce dimanche matin...

L'inconditionnalité, la gratuité et le don

Laurent Ott, extrait de l'article
« Ce qu'apportent les perspectives de la
pédagogie sociale, pour une ville éducatrice »
revue *Spécificités*, 2010

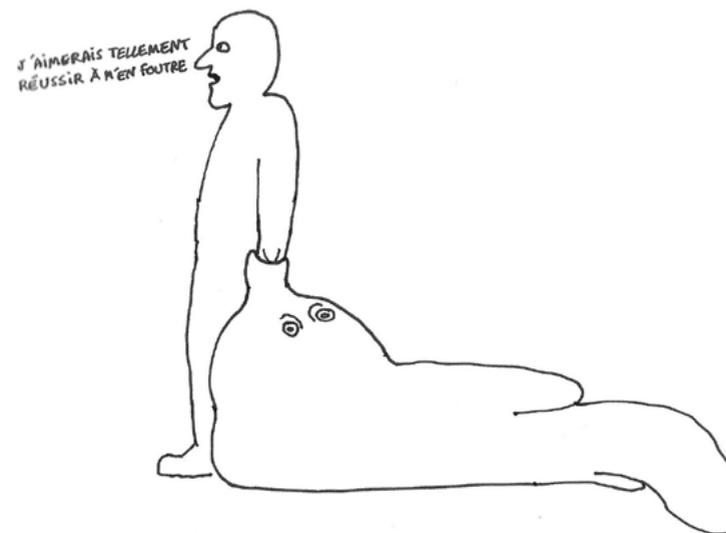
« La caractéristique majeure du travail de rue est son inconditionnalité ; en effet un atelier de rue permet a priori de recevoir et accueillir tout enfant qui s'y présente ; c'est une qualité remarquable car il faut bien constater qu'aucune structure de loisirs, d'éducation populaire ne peut aujourd'hui en prétendre autant (à moins qu'il ne s'agisse d'une structure atypique d'accueil en milieu ouvert comme de très rares CLMO : centres de loisirs en milieu ouvert). Cette caractéristique associée à la gratuité de l'accueil et surtout à la proximité immédiate des lieux de vie des enfants (qui peuvent ainsi participer aux activités dès leur plus jeune âge quand ils sont accompagnés de frères et sœurs) constitue une caractéristique que l'on peut définir comme inconditionnelle. Cette inconditionnalité transforme énormément le travail et le quotidien des professionnels et des volontaires de ces ateliers de rue. Il n'y a pas de groupes fermés, pas de groupes contraints, l'accueil est échelonné, etc.

De plus le style même des relations éducatives qui découlent de cette caractéristique en est bouleversé : en accueil inconditionnel, on ne garde pas les enfants et ceux-ci viennent de leur plein gré. C'est la libre initiative. Cette libre initiative impose aux acteurs de cette activité une épreuve de réalité singulière : si ce qu'ils proposent n'est pas attractif, ne répond pas aux besoins, aux attentes du public, celui-ci ne viendra pas. Les relations d'autorité sont également bouleversées et modifiées par cette caractéristique.

Le travail de rue est probablement, dans le domaine éducatif, le mode d'intervention le plus gratuit qui soit ; tout y est libre, depuis l'adhésion, jusqu'au droit de partir (pour l'enfant), en passant par le pouvoir de proposition ; tout y est gratuit, et surtout tout y est donné puisque l'adulte est garant que le cadre est stable et que la sécurité affective et effective des enfants sera assurée. C'est ce caractère de gratuité et de don, qui confère au travail de rue sa caractéristique la plus notable : l'étonnante paix dans laquelle il peut se dérouler. Le travail de rue est souvent décrit comme pacificateur car il n'y a plus d'enjeu de contrôle et de pouvoir quand on est sûr de ne pas manquer, de ne pas être oublié et qu'il n'y a aucun pouvoir à convoiter ou lieu à occuper. Cette pratique du don, en apaisant le contexte social, urbain, institutionnel qui vient habituellement assigner des places et des rôles à chacun, en cassant les rituels, en rendant tout comportement de défiance, mise à distance, d'intimidation, de peur, inutile, permet de faire un don très précieux à l'enfant : celui de venir pour lui-même. Et c'est à ce prix-là, de la gratuité, que le don de soi, devient restitution, pour l'enfant de sa dimension vraiment personnelle. »

L'émancipation chez Paulo Freire (1921-1997)

Extrait de G. Sabin, *La Joie du dehors*, essai de pédagogie sociale, chapitre « De l'émancipation », 2019



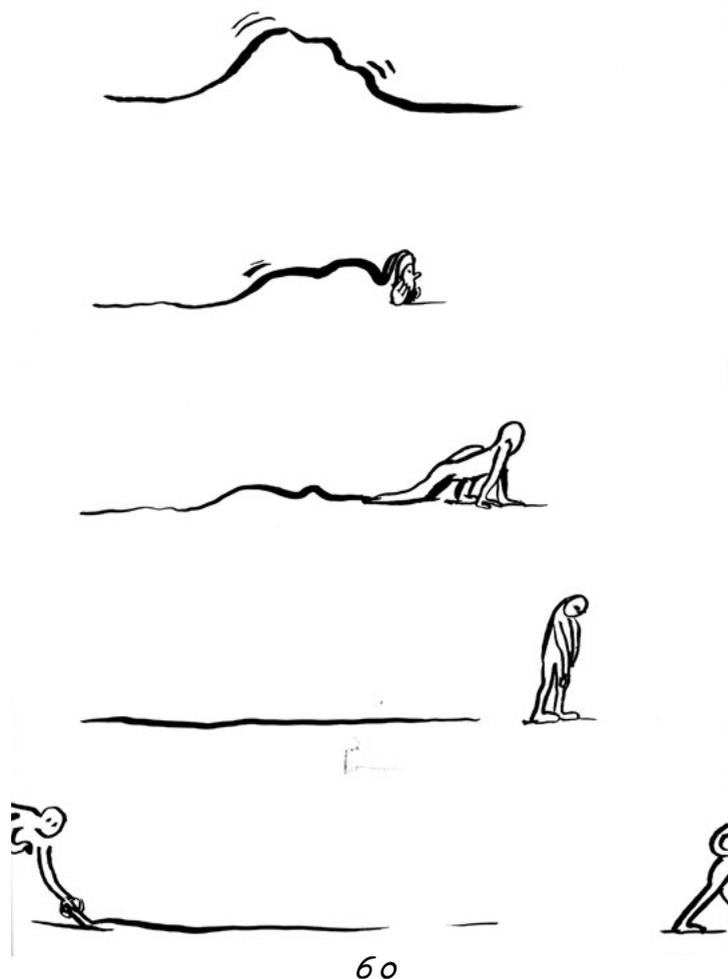
« La pratique d'alphabétisation de Paulo Freire répond à sa manière à ces questions, à partir d'une rupture essentielle des fables anciennes et contemporaines sur l'éducation et l'émancipation : il ne peut y avoir d'émancipation décidée de l'extérieur. Rupture qui rompt aussi bien avec l'élite éclairée 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. »

L'émancipation contre la logique coloniale

Extrait de G. Sabin, *La Joie du dehors*, essai de pédagogie sociale, chapitre « De l'émancipation », 2019



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 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, pour les rencontres nouvelles, à chacune d'elle se rejoue le processus éducatif dans cette confrontation à l'altérité qui

fait surgir des questionnements nouveaux. Pratique radicale car elle sape 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 sont 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...

Pédagogie sociale : la proximité plutôt que la distance ?

Extraits de l'article de H. Le Breton & G. Sabin : « *Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ?* »
Revue *Agora débats / jeunesse*, 2020.



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 ? 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'usager ou le public, relation dans laquelle le professionnel peut garder sa crédibilité, mais où l'usager 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. 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, 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.

Les proximités éducatives

Extrait du texte de Laurent Ott,
Sept clefs méthodologiques pour une pédagogie sociale, 2007.

La proximité géographique :

Il s'agit avant tout d'une présence à un moment donné dans le temps et dans l'espace de l'enfant et cela suppose d'avoir observé, d'avoir fait les premiers pas, d'être allé à la rencontre. Cette présence géographique est aussi une présence régulière, une présence affirmée, dite, explicite. C'est un « je suis à tes côtés et ce n'est pas un hasard », c'est un « nous sommes ensemble » qui intrigue et suscite de l'espoir, mais aussi de l'inquiétude et de l'étonnement chez l'enfant. Bref, c'est une rencontre au sens où elle produit des effets [...].

Être présent dans la proximité géographique, c'est donc bien connaître un territoire, un quartier, un coin de bâtiment ; c'est avoir expérimenté qu'en passant de l'autre côté d'un immeuble, on ne rencontre ni les mêmes gens, ni les mêmes enfants.

Être proche géographiquement c'est avoir fait le chemin, jusqu'à se pencher, s'asseoir par terre. Il s'agit de partager l'espace un temps donné, c'est à dire aussi y mettre en œuvre nos propres habitudes sociales et de vie, notre manière de s'asseoir, de se tenir, notre façon de nous déplacer.

Être proche géographiquement c'est être devenu familier à l'espace autant que l'espace le devient à nous-mêmes ; c'est par notre présence, faire pour un peu partie du paysage.

La proximité politique :

Il s'agit ici non pas de connivence, mais d'un engagement net et clair pour les personnes vers qui nous allons à la rencontre. Nous sommes de leur côté ce qui ne veut pas dire que nous soutenons tout ce qu'elles font, mais ce qui veut dire en revanche que nous refusons d'être les instruments de leur répression. Nous sommes engagés et nous le disons très nettement, pour le développement des personnes que nous côtoyons. Il s'agit ici de renvoyer un message libérateur non seulement vis-à-vis des forces de répression économiques et politiques, mais également parfois environnementales. En tant qu'éducateurs, nous sommes clairement engagés vers un message précis : « personne n'est condamné à ce qu'il semble être aujourd'hui » ; « personne ne devrait être assigné à sa culture, sa condition, son environnement ou son groupe actuel » ; « l'être humain n'est pas l'objet de qui que ce soit, fut-ce celui de sa famille ou de son milieu ». Il s'agit d'engager l'autre à être plus que ce qu'il est aujourd'hui, à « être plus ». En ce sens, il s'agit de s'inscrire contre tout fatalisme que celui-ci soit économique, ou délivré par un groupe ou une bande. [...]

La proximité culturelle :

Il est extraordinaire de considérer combien de nombreuses identités professionnelles éducatives se sont constituées sur le rejet de la proximité culturelle entre éducateurs et éduqués. Il est impressionnant également de constater combien en vingt ans, avec une accélération à partir de l'année 1984, date de publication pour le grand public et en livre de poche des programmes et instructions officielles de JP Chevènement, la culture revendiquée, incarnée pour les enseignants, les éducateurs et la plupart des intervenants sociaux et éducatifs se veut être une éducation de rupture vis-à-vis du quotidien.

La revendication d'une culture élitiste comme seule valable a pris ces dernières années des tonalités [...] outrancières [...]. De sorte aujourd'hui, la proximité culturelle de l'éducateur est devenue quelque chose de sulfureux. On a presque l'impression que tout éducateur qui ne sacrifierait pas à cette nouvelle tradition de la dénonciation de la pauvreté langagière et culturelle des jeunes, passerait pour une sorte de traître [...] La proximité culturelle de l'éducateur est pourtant et peut-être même à cause de cette tendance persistante devenue une urgence et en tout cas une nécessité. L'éducateur se doit aussi de pouvoir parler avec les mêmes mots que celui qu'il fréquente ; il se doit de faire suffisamment attention à l'autre pour reconnaître son langage, ses références. L'établissement de la professionnalité de l'éducateur ne passe pas par l'édification d'une muraille culturelle, c'est au contraire quelque chose qui se tisse au contact dans le lien. Franchement, je ne comprends pas comment un éducateur qui s'intéresse aux enfants peut et devrait rester insensible à ce qui les intéresse eux. Il s'agit bien au contraire de démontrer grâce à l'acte d'éduquer qu'il n'y a qu'un seul monde et que nous y sommes ensemble. Rien de ce qui intéresse l'enfant ne devrait laisser indifférent un éducateur, ce qui revient d'autant plus à bannir toute attitude de moquerie ou de suffisance de sa part. Bien entendu l'éducateur ajoute à ce que l'enfant lui donne à connaître de son environnement culturel des éléments qui lui viennent de sa propre culture et de sa propre histoire. Mais cet ajout-là se déroule dans le cadre d'un échange ; on n'est pas dans l'imposition, on est dans le don. L'éducateur détourne, enrichit les éléments culturels apportés ou véhiculés par les enfants et ce faisant, il invite en acte les intéressés à en faire de même vis-à-vis de leur propre histoire. [...]

La proximité relationnelle :

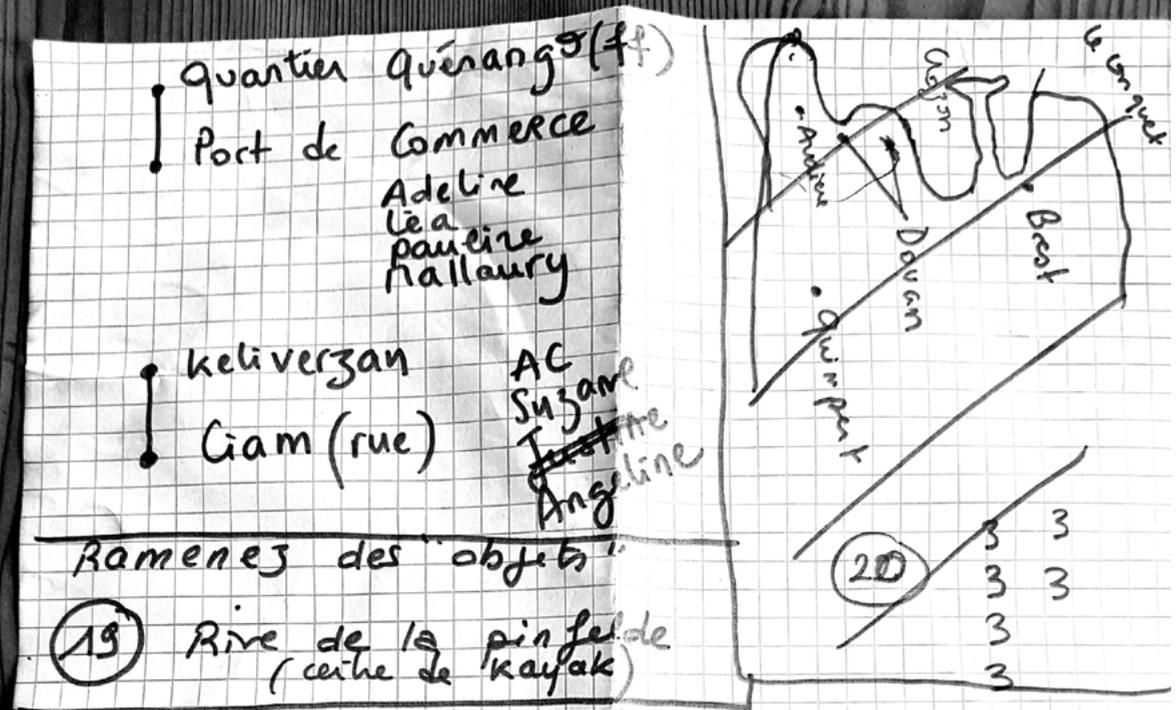
L'éducateur, surtout de rue, se tient dans un tout proche ; c'est sans doute parce qu'il n'a ni bureau, ni institution pour faire obstacle. Parce qu'il est disponible pour les adultes comme pour les plus jeunes, que l'éducateur de rue est avant tout celui avec qui on peut parler en toute simplicité ; celui qui n'a pas peur non plus d'aborder, d'exposer ses idées, de poser ses questions. La proximité relationnelle de l'éducateur tient évidemment à la prise en compte personnalisée qu'il a de chacun. L'éducateur mobilise vis-à-vis de tous ses interlocuteurs sa mémoire de ce qui a été vécu ensemble, de ce qui s'est dit, de ce qui a été appris par d'autres. [...] L'éducateur, comme au sens que Freinet donnait à ce mot, est un 'grand camarade', en ce sens qu'il est engagé dans une entreprise commune qui a à voir avec le partage d'une quotidienneté, de projets, de souvenirs et qu'il n'hésite pas à exprimer son attachement aux lieux, aux personnes, et son désir de changement.

La proximité stratégique :

L'éducateur surtout en milieu ouvert est un passeur, un médiateur. Sur le plan du vécu et de son expression, il essaie d'être un lien entre l'affectif et le cognitif, entre le familial et le social, entre le local et le politique, entre ce qui est donné et ce que l'on vise. Vis-à-vis des personnes et des institutions, il est cet 'entre-deux' neutre, mais initié, qui sait accompagner vers les services compétents, mais tout autant recevoir et écouter, en prenant le temps de construire une relation. Il est capable de témoigner pour les gens auprès des institutions et des institutions vis-à-vis des gens.

Sa proximité professionnelle vis-à-vis d'autres acteurs est systématiquement mise en lien et au travail avec sa proximité relationnelle vis-à-vis des enfants et des familles. Cette position d'entre-deux, absolument pas confortable, [...]. C'est une position d'inconfort, mais qui a l'immense avantage de porter un regard plus compréhensif et plus global non seulement sur les milieux, mais aussi sur les structures et leurs pratiques.

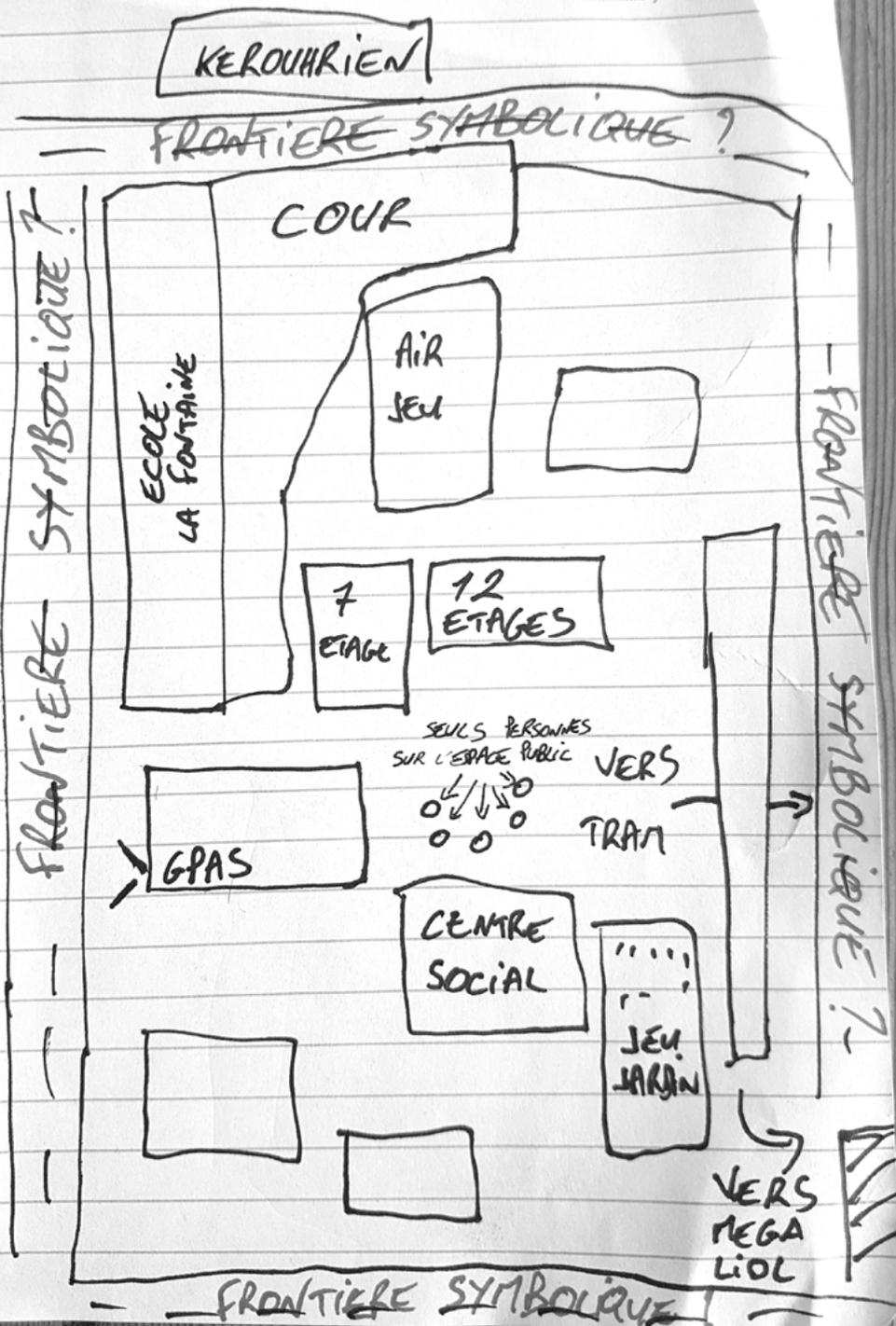
PLACE DE STRASBOURG
 MERCI A VOUS 😊



« PARTIR DE » Par Paulo Freire

Dans H. Le Breton et G. Sabin,
« Pédagogie sociale : le quotidien comme
source d'émancipation »
(Revue Spirale, 2020)

Le premier geste de Paulo Freire, celui qui donne naissance à sa pédagogie des opprimés, c'est de s'inspirer et tout à la fois se séparer des groupes de militant-es, des étudiant-es de gauche qui pratiquaient l'alphabétisation en milieu populaire et auprès desquels Freire se forme (Gerhardt, 1993). De ce compagnonnage Freire retient tout l'intérêt qu'il y a de côtoyer les personnes à alphabétiser dans leurs conditions de vie quotidienne. C'est depuis cet ordinaire et ce quotidien que surgissent les questions et les sources d'intérêt des apprenants, notamment sur les questions sociales. Mais Freire constate également toutes les limites de pratiques militantes qui confondent émancipation et propagande, et en conclut qu'il faut refuser les pratiques pédagogiques qui invitent par exemple les apprenants à s'alphabétiser à partir d'un lexique proposé par les éducateurs. Méthode qui aboutit à des phrases automatiques et sous forte influence : « Il n'y aura pas de paix au Brésil tant qu'il n'y aura pas de pain pour tous », « la paix naît et se nourrit de justice », etc. (Id.). Cela relève pour Freire de l'endoctrinement ou de la manipulation. Le pédagogue brésilien le répète à multiples reprises, et tout au long de sa vie de pédagogue : le programme éducatif ne peut être construit a priori, ne peut pas venir des éducateurs seuls. Mais alors, n'est-ce pas se complaire au niveau des éduqués ? Paulo Freire répond précisément à cette critique : « Souvent on m'a critiqué en disant que je défends les éducateurs qui restent au niveau dans lequel se trouvent les



apprenants. Et cela me paraît étrange puisque je n'ai jamais utilisé le verbe "rester". J'ai toujours utilisé le verbe "partir", depuis la Pédagogie des opprimés » (Torres, 1988 : 122). Et il ajoute : "Ce que nous oublions souvent comme éducateurs [...], et qui paraît si simple : que pour arriver "là-bas" il est nécessaire de partir "d'ici", non de notre ici, mais de l'ici des apprenants, puisque notre ici comme éducateurs est très souvent le là-bas des apprenants" (Id.). Ce mouvement de balancier, cette tension entre le proche et le lointain, le quotidien et l'étrangeté se retrouve dans toutes les interventions de Freire.



L'éducation contre l'institution ?

G. Sabin, 05-2023

A partir d'extraits de *Démocratie et éducation*
de John Dewey

John Dewey (1859-1952) est un philosophe de l'éducation américain ; il influencera beaucoup Célestin Freinet et est l'auteur d'*Éducation et démocratie* (1916). J. Dewey insiste sur la limite des objectifs pensés et construits a priori et qui entravent nécessairement l'intelligence de tous ; pour lui, les objectifs fixés à l'avance ou de l'extérieur, qui ont des fins étrangères au contexte réel, ces objectifs limitent nécessairement l'intelligence :

« [Les objectifs fixés à l'avance] ne sont pas l'expression de l'esprit chargé de prévoir, d'observer et de choisir la meilleure solution possible. Ils limitent l'intelligence parce qu'ils sont fournis tout prêts et doivent être imposés par une autorité étrangère à l'intelligence ».

« le processus éducatif est un processus de réorganisation, de reconstruction et de transformation continues », l'émergence du savoir est incompatible avec la routine, le savoir suppose au contraire hétérogénéité et mouvement. John Dewey s'oppose ainsi à l'esprit de routine, aux répétitions, aux choses faites et pensées de manière automatiques, pour lui l'éducation est une reconstruction continue de l'expérience (qui suppose retour sur soi, sur ce qui est fait, qui suppose une réflexion sur les conséquences de nos actes, sur ce qu'ils produisent comme changements et sur les nouvelles situations qu'ils provoquent).

« On peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif est un élément passif combiné d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience

épreuve – signification que le terme expérimentation explicite plus nettement. Du côté passif, elle subit. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle : puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. La fécondité, la valeur de l'expérience se mesure à la manière dont ces deux phases sont liées. L'activité pour l'activité ne constitue pas l'expérience. Elle est dans ce cas dispersée, centrifuge, dissipée. L'expérience-épreuve implique changement, mais le changement est un passage sans signification, s'il n'est pas lié consciemment au reflux des conséquences qu'il provoque. »
Développer des pratiques qui relèvent de cette reconstruction continue de l'expérience, n'est-ce pas déjà se confronter aux logiques institutionnelles (descendantes, sujettes à une forte inertie, parfois sourdes au contexte) ?

Portraits de pédagogues

Trois hommes pour commencer, un début de parité est à construire en présentant dans les prochaines « Traces », par exemple : Hélène Radlinska (1879-1954), sociologue et pédagogue, initiatrice de la pédagogie sociale en Pologne ; bell hooks (1952-2021), féministe et pédagogue afro-américaine.



Célestin Freinet (1896-1966)

Instituteur prolifique, pédagogue inventif, Freinet ne cesse d'expérimenter. Blessé aux poumons durant la 1ère guerre mondiale il n'est plus en capacité de faire classe de manière magistrale (parler du haut d'une estrade). Petit à petit il invente d'autres manières de faire classe, où l'instituteur n'occupe plus une place centrale.

Freinet commence par les classes-promenades qui débouchent sur les enquêtes que les élèves vont mener à l'extérieur de l'école, il utilise ensuite le texte libre où les enfants peuvent raconter ce qu'ils et elles veulent, et en premier lieu ce qui fait la joie du quotidien, la vie en dehors de l'école, les jeux, les ami-es, les vacances... Comment valoriser ces enquêtes et ces textes-libres ?

Freinet fait fabriquer une presse pour imprimer qui puisse être utilisée par des mains d'enfants. L'imprimerie à l'école est née et avec elle toute une organisation coopérative de la classe (ateliers, responsabilités, tâches). De l'imprimerie naît le journal scolaire et les correspondances avec d'autres classes pour pouvoir partager toutes les trouvailles et les avancées faite par les élèves et l'ensemble de la classe.

La classe coopérative est une petite société, avec son conseil hebdomadaire. Une grande autonomie est laissée à l'élève qui construit son plan de travail, utilise les fichiers autocorrectifs et ceux de la Bibliothèque de travail (sorte de Wikipédia avant l'heure nourri par le travail des élèves). Cette autonomie est rendue possible par une organisation collective de la classe, où chacun-e sait ce qu'il a à faire, quelles responsabilités lui échoient pour la semaine.

La classe est vivante, les enfants peuvent s'y déplacer librement, discuter à voix basse avec leur équipe de travail. La classe prend vie également par l'affichage de toutes les productions écrites et picturales réalisées par les élèves.

Pourquoi Freinet inspire-t-il
la pédagogie sociale ?

- Il développe une « école de la vie »
- Il construit une école que ne se coupe pas du contexte dans lequel elle agit
- Freinet parle d'éducation populaire ou de pédagogie populaire
- Il accorde une grande importance au travail et à l'expérience
- Il cherche sans cesse à tisser des liens étroits entre école et milieu de vie
- Tout cela fait que l'éducation acquiert une signification pour les élèves

Ressources

- Célestin FREINET, Œuvres pédagogiques, tomes 1 & 2, Seuil, 1994 [1942-1964]
- Henri PEYRONNIE, Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation, Hachette, 1999.

Janusz Korczak (1878–1942)

Médecin, écrivain, animateur radio et pédagogue polonais, c'est dans les orphelinats dont il est directeur qu'il met en œuvre une « éducation constitutionnelle ». Les enfants et les adolescent-es sont mis à l'abri des agissements arbitraires des adultes (punitions collectives, sanctions injustes, mépris, etc.) grâce à des dispositifs qui permettent de cohabiter malgré les différences.

Le tribunal des enfants est l'institution la plus connue du travail pédagogique de Korczak. Il est composé d'enfants, il est là pour considérer avec impartialité et sérieux les problèmes des enfants.

À la manière d'un tribunal d'adultes, les procédures sont connues de tous : a. le secrétaire du tribunal note chaque soir les plaintes, il est choisi parmi les éducateurs mais ne juge pas les affaires ; b. le lendemain, le secrétaire reçoit les dépositions orales ou écrites des témoins ; c. le tribunal siège une fois par semaine, les juges sont désignés par tirage au sort, parmi les enfants qui n'ont fait l'objet d'aucune plainte au cours de la semaine écoulée.

Le code du tribunal comporte une soixantaine d'articles, dont les cinquante premiers sont des articles d'acquiescement ou de non-lieu (mais on peut cependant, dans ces cas, publier la sentence).

Le tribunal permet de :

- mettre l'enfant à l'abri du bon vouloir des éducateurs ;
- prendre les plaintes des enfants au sérieux ;
- comprendre les agissements des enfants ;
- pardonner plutôt que punir ;
- permettre la vie en commun.

Janusz Korczak ainsi que 200 des orphelins dont il s'occupait dans le ghetto de Varsovie sont assassinés en 1942 dans le camp d'extermination de Treblinka.

Pourquoi Korczak inspire-t-il la pédagogie sociale ?

- Il travaille avec les enfants qui ont connu la vie dans la rue
- Il milite pour les droits des enfants
- Il développe une pratique ethnographique lui permettant de rendre compte du monde de l'enfance

Ressources

- Janusz KORCZAK, Comment aimer un enfant & Le droit de l'enfant au respect, Robert Laffont, 2006 [1919-1928].
- Jean HOUSSAYE, Janusz Korczak, l'amour des droits de l'enfant, Hachette, 2000.

Paulo Freire (1921-1997)

Pédagogue inlassable, Paulo Freire invente une « méthode » révolutionnaire d'alphabétisation pour adultes. Elle permet en une 20aine d'heures de commencer à manier la lecture et l'écriture. Cette rapidité est liée à la manière dont cet apprentissage est relié à la vie quotidienne des apprenant-es. Révolutionnaire aussi parce qu'elle n'est pas seulement une technique d'apprentissage mais un moyen de comprendre les rouages du monde social et de s'en émanciper. Freire appellera « conscientisation » cette manière d'apprendre et de comprendre.

Révolutionnaire cette méthode l'est aussi aux yeux des puissants et des oligarchies : au début des années 1960, il y a au Brésil près de 40 millions de personnes analphabètes (pour une population totale, à l'époque, de 73 millions d'habitants), or le droit de vote n'est accordé qu'aux personnes qui savent lire et écrire. Que se passera-t-il si les dominé-es se mettent à voter ?

Freire connaîtra un coup d'État au Brésil, la prison puis l'exil. Il continuera d'expérimenter sa « méthode » d'alphabétisation au Chili, aux États-Unis, dans plusieurs pays africains, en milieu rural comme en milieu urbain. Ce sont des millions de personnes qui ont été alphabétisé selon la « méthode Freire ».

Le processus d'alphabétisation et de conscientisation comporte 4 grandes étapes :

- 1 – La découverte et la rencontre. Une équipe pluridisciplinaire se rend sur le lieu de vie des apprenant-es, participe à la vie quotidienne, observe et écoute (ethnographie & observation participante) ;
- 2 – Le repérage par l'équipe éducative de situations problématiques (liées au contexte social) qui vont pouvoir

générer un travail de problématisation avec les apprenant-es ;
3 – Le décodage de ces situations limites avec les apprenant-es ;
4 – Enfin l'alphabétisation (lecture et écriture), rapide, car liée directement aux centres d'intérêts et aux problèmes vécus par les apprenants (pauvreté, condition de travail, de logement, accès à l'éducation, etc.).
Par ce travail d'alphabétisation et d'émancipation, le monde social n'apparaît plus comme quelque chose d'intangible, mais comme quelque chose qui se construit et dont les êtres humains sont les auteurs. « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »

Pourquoi Paulo Freire inspire-t-il la pédagogie sociale ?

- Comme Freinet, il parle d'une « école de la vie » et d'une éducation populaire
- Le programme d'éducation doit être élaboré par les apprenants eux-mêmes
- Il faut refuser les méthodes directives qui relèvent de l'endoctrinement
- Le dialogue suppose que l'éducateur soit un compagnon

Ressources

- Paulo FREIRE, Pédagogie des opprimés et Conscientisation et Révolution, La Découverte, 2001 [1970].
- Heinz-Peter GERHARDT, « Paulo Freire » dans la revue Perspectives : revue d'éducation comparée.-

La suite



Le dimanche après-midi nous a permis d'aborder les suites possibles de cette deuxième rencontre après celle de mars à Rennes. Il y a eu la tentative d'une question : « Est-ce que ces temps de rencontres, d'échanges et de réflexions que représentent les séminaires doivent continuer ? » La réponse a sans doute paru tellement évidente qu'elle s'est transformée de la manière suivante : « Qui pour prendre la suite ? »

L'équipe du GPAS Val d'Ille-Aubigné s'est proposé pour l'organisation d'un prochain séminaire.

Nous avons fait alors le tour du réseau GPAS !

Pour le 4ème séminaire le cercle devra s'élargir aux autres collectifs : Centre social Château à Rezé, Maison d'Ernestine à Concoret, Terrain d'Entente à Saint-Étienne et Tous les Maquis à Champigny-sur-Marne...

Quand ? Nous avons opté pour début 2024 (janvier ou février). Ça fait loin mais les plannings de rentrée et de fin d'année sont contraints... On se dit que les un·es et les autres auront l'occasion de se donner des nouvelles entre temps, que les réunions pour organiser le séminaire permettront de maintenir les liens. Nous avons fait le tour de ce que supposait d'organiser un séminaire de 2-3 jours :

L'avant

La réussite de l'événement tient à son anticipation : élargir le cercle des co-organisateur·trices à tous les collectifs de pédagogie sociale qui suivent l'aventure des séminaires ; caler au moins 2 dates de réunion de prépa. Les réunions du soir permettent à tout le monde de participer mais la fatigue se fait sentir... Prévoir 1 ou 2 demi-journées, voire 1 journée de prépa serait l'idéal, et permettrait de privilégier le présentiel plutôt que la visio.

Il y a nécessité de se laisser du temps entre les réunions de prépa, pour laisser infuser, pour permettre à de petits groupes de travailler entre les 2 réunions, pour permettre de creuser des thématiques, de lire, de visionner des films ou des documentaires, d'écouter des podcasts... et de partager collectivement les meilleures trouvailles. Tout cela prend du temps.

Il est intéressant d'envoyer les dates et le lieu du séminaire à venir bien en amont, et de s'assurer que l'info a circulé dans les différents collectifs. 2 ou 3 personnes présentes par collectif c'est un peu le minimum pour que ces rencontres soient partagées et bénéficient à chaque collectif...

Le pendant

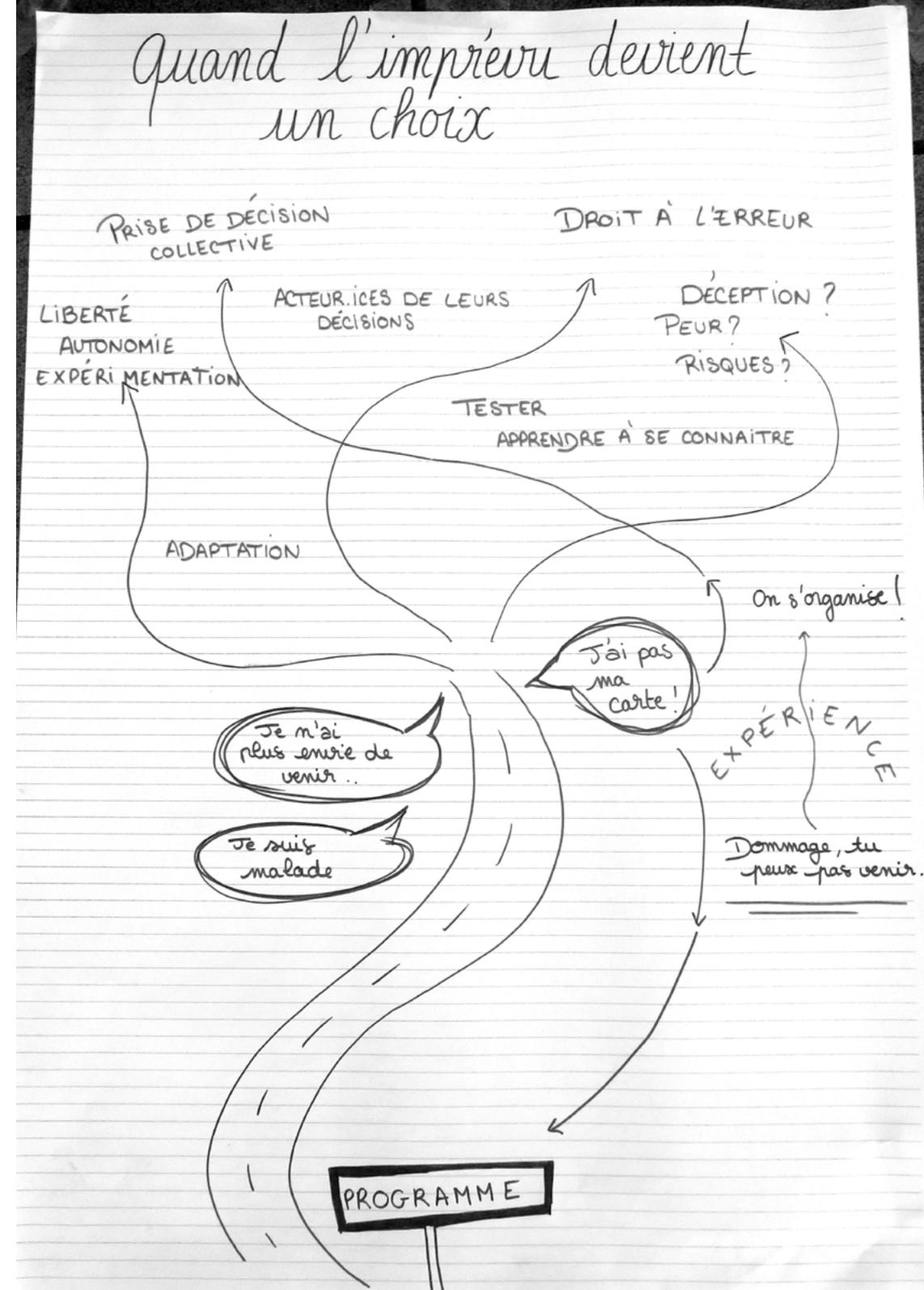
Si le programme, le déroulé, l'organisation concrète (repas, couchage...), les outils prévus pour les ateliers, les découvertes,

les rencontres sont bien calés en amont, le week-end ne sera que plaisir ! Il est vraiment important que tout le monde ait un point de vigilance sur l'accueil des nouvelles et nouveaux venu·es (accueil, répartition des places pendant les repas et sur les lieux de couchage, etc.). L'entre-soi fait assez peu bon ménage avec la pédagogie sociale, et la présence de nouveaux-nouvelles est systématique dans nos équipes et donc dans nos rencontres. Il faut absolument veiller à garder des traces de la rencontre, des échanges, des moments formels et informels : prise de notes, prises de son, prises de photo... Qui s'en charge ? Prévoir l'après-séminaire avant que tout le monde ne regagne ses pénates est aussi indispensable : qui organise le prochain séminaire, où, quand, avec l'aide de qui ?

L'après

Il y a nécessairement un après : garder des traces, les diffuser prend du temps... mais est la preuve tangible que les choses avancent, que les discussions s'approfondissent, que des pratiques s'expérimentent, que des échanges, des visites se réalisent en dehors des séminaires. Réaliser un Trace prend du temps. Pour faciliter la tâche, il est nécessaire que les personnes qui assurent les prises de note ou qui retranscrivent des échanges enregistrés rendent des documents finalisés, lisibles par tout un chacun, y compris par des personnes qui n'étaient pas présentes au séminaire.

Quand les Traces sont finalisées on pense que le travail est terminé ! Or, il serait dommage que tout ce travail reste dans un carton : il s'agit de diffuser, en papier ou en version électronique, de déposer le document sur nos sites Internet respectifs... Ce sont de riches outils, utiles à celles et ceux qui expérimentent des pratiques de pédagogie sociale ! Et ces documents disent aussi que la pédagogie sociale ce n'est pas que des pratiques, ce sont aussi des espaces de réflexion exigeants, une manière de regarder le monde, d'y agir, de le changer.



GPAS / Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale
2 rue père Ricard, 29200 Brest
bretagne@gpas.fr
www.gpas.fr

