**Laurent Ott -**)

Action socioéducative en milieu ouvert

# **Carnet de formation**

### Mon parcours de formation

### ****Nom :****

### ****Mon** **cadre de travail :****

### ****Mes motivations pour l’objet de la formation :****

### ****Mes questions au démarrage de la formation :****

### ****Mes expériences antérieures de travail éducatif, social, culturel en espaces extérieurs :****

### ****Cadre de cette expérience :****

**Mon statut lors de cette expérience antérieure : bénévole, intervenant, participant :**

### ****En quoi le travail en milieu ouvert peut il changer (en bien ou mal) mon travail ?****

# Quelques définitions

## La Pédagogie sociale

La Pédagogie sociale est une pédagogie influencée par de grands auteurs/ éducateurs, tels que célestin Freinet, Janus Korczak ou Paulo Freire. La Pédagogie est une activité se situe à la lisière de l’action et de la théorie.

La pédagogie sociale vise à expérimenter de nouvelles façons de vivre et travailler et éduquer ensemble, avec tous les âges et à partir de toutes les cultures. Elle repose sur des grands principes (inconditionnalité de l’accueil, recherche de l’autonomie) et se définit également par la production d’outils adaptés à ses activités (pratiques de conseils ou d’assemblées, journal, correspondance, organisation du travail communautaire, etc.)

## Le développement du Pouvoir d’agir et le développement communautaire

 Issu des apports de pédagogues et travailleurs sociaux, comme Paulo Freire, le courant de développement social communautaire vise à favoriser des pratiques sociales, culturelles, éducatives collectives, destinées à :

* favoriser une participation authentique des acteurs locaux et habitants
* à dépasser les clivages habitants/professionnels
* à renforcer les compétences et les possibilités d’action des personnes et des groupes sur leur vie
* à changer, transformer l’environnement de tous

## L’empowerment

 Concept anglais, mal traduit en Français par « capacitation », l’empowerment vise une à une appropriation collective des institutions locales, de leur fonctionnement par leurs usagers eux mêmes (qui deviennent ainsi des acteurs ou des auteurs).

## Le Milieu ouvert

 Ce terme à bien distinguer d’une mesure administrative et judiciaire usuelle dénommée « action éducative en milieu ouvert » définit un travail éducatif et social qu’on a choisi de développer « hors les murs », et hors structures classiques. De ce fait les actions en milieu ouvert, ne sont pas seulement des actions qui se déroulement « dehors », mais surtout des actions qui se déroulent autrement selon des modalités d’accueil, beaucoup plus souples.

# Mémento d’éléments théoriques

## Qu’est ce que la Pédagogie sociale[[1]](#footnote-1) ?

Le travail avec les enfants et les adolescents, qui s’effectue en milieu ouvert avec l’aide d’équipes de professionnels et de volontaires stables, s’appuie naturellement sur les principes de la pédagogie sociale. Cette pédagogie qui a une histoire, un peu oubliée en Pologne, répond aux difficultés des structures éducatives en France à contacter et à fidéliser l’ensemble des enfants habitant un territoire. C’est aussi une solution au dilemme des représentants municipaux concernant l’absence ou la trop grande rareté d’espaces éducatifs intermédiaires pouvant intégrer les enfants de la Cité.

Le grand atout de cette pédagogie est qu’elle favorise **la reconnaissance** et **la construction des compétences participatives** chez des enfants exposés à des situations particulières (enfants vivant dans des conditions économiques, sociales ou familiales difficiles, etc.) et renforce de façon déterminante leurs capacités à **élaborer entre eux**, avec les adultes et avec d’autres enfants leurs propres projets d’intégration et d’émancipation.

Différentes associations en France mettent en œuvre des actions s’inscrivant dans le cadre de la pédagogie sociale, parmi lesquelles on peut citer l’Association Intermèdes-Robinson, les Alouettes, l’association Traces[[2]](#footnote-2).

Cette forme de travail se développe aussi à l’étranger, notamment en Pologne.

**Base des méthodes de travail.**

Créée par la pédagogue Polonaise, Helene Radlinska et employée par Célestin Freinet dans différents textes, l’expression pédagogie sociale exprime la volonté d’inscrire la pédagogie au cœur de la société et des rapports humains qui l’animent. Radlisnka définit la pédagogie sociale comme une « pédagogie avec toute sa personne », « comprenant toute la vie humaine dans toutes les phases d’âges et se basant sur différentes formes d’associations et de dispositifs locaux ». C’est une pédagogie « de l’expérience de vie ». Elle vise à la fois « une croissance totale et l’aide à la transformation du réel grâce aux forces individuelles et collectives ». Il s’agit d’œuvrer en même temps à l’émancipation sociale et à un développement créatif de l’individu.[[3]](#footnote-3)

Freinet, quant à lui, en tant que pédagogue, ne recherche pas seulement une pédagogie mieux en harmonie avec les besoins des enfants et le développement de leurs possibilités, mais **une pédagogie d’action**, de transformations personnelle et sociale. Il ne s’agit pas de trouver la pédagogie la plus performante, ni même la plus adaptée (qui produirait de « la réussite scolaire ») ; mais il faut, au contraire, créer les conditions d’une réappropriation de la pédagogie elle-même par ceux qui en sont les auteurs : enfants, enseignants et parents. Cette ambition dépasse l’école et, de fait, la pédagogie Freinet est une pédagogie qui déborde l’enfant, la classe et l’école elle-même, en débouchant sur la correspondance, la sortie, l’initiative sociale, etc.

Freinet s’est détaché du mouvement de l’Éducation nouvelle qu’il avait contribué à construire pour créer un autre mouvement : l’Institut coopératif de l’école moderne (ICEM), qui existe encore à ce jour. C’est au sein de ce mouvement, qu’un ensemble d’acteurs sociaux, artistes, militants associatifs, étudiants qui ont tous en commun de travailler hors des institutions et dans les espaces publics, a décidé de constituer un « chantier de pédagogie sociale » ouvert à tous. Ce n’est pas un hasard si, ce chantier, qui a commencé ses travaux en septembre 2008, attire de nombreux participants. Le climat qui pesait sur l’école et les associations sociales était à ce moment épouvantable… Il n’a fait qu’empirer depuis !

## Un besoin ressenti par de nombreux acteurs

D’une part, il s’avère qu’un climat liberticide règne actuellement à l’école et oblige de plus en plus les enseignants à solliciter et renvoyer à des structures extérieures, des associations, des temps périphériques au temps de classe, ou aux parents eux-mêmes, la responsabilité de la relation éducative, ou l’éducation tout court. D’autre part, la diminution du temps scolaire, la centration sur les savoirs fondamentaux, le récent développement de la discrimination du traitement scolaire des enfants (stages de vacances, soutien ciblé, etc.) amènent les éducateurs à réaliser que ce sont aujourd’hui les temps périscolaires qui sont devenus les plus grandes sources d’inégalités et d’injustices ; les enfants les plus favorisés par leur milieux accèdent à des savoirs plus ludiques et plus ambitieux hors temps scolaire, pendant que les plus pauvres n’ont que le droit de rabâcher et de voir leur comportement de plus en plus surveillé et sanctionné. Le dualisme scolaire devient aujourd’hui un véritable dualisme social, au risque de se transformer progressivement en une sorte « d’apartheid éducatif ».

Enfin, en dehors même des éducateurs, d’autres intervenants sociaux ressentent la nécessité de travailler autrement, de s’ouvrir vers tous les publics et de sortir eux aussi des institutions qui les enferment de plus en plus ; il en est ainsi d’artistes, mais également d’éducateurs spécialisés ou de jeunes enfants. Le chantier de pédagogie sociale, ouvert à l’initiative de l’Icem, regroupe aujourd’hui une trentaine de participants, de toutes ces origines professionnelles et qui ont en commun un grand intérêt pour le travail « hors institution », « hors cadre », voire le « travail éducatif de rue »[[4]](#footnote-4). Car c’est bien de cela dont il s’agit : **de travailler dans la rue**, hors des institutions, de se réapproprier en quelque sorte l’espace public comme espace social et de vie. L’entreprise est nécessaire mais mérite d’être comprise dans sa véritable ambition ; la rue n’est pas un cadre, ni même une réalité univoque. Elle est **l’affirmation d’une option politique et pédagogique majeure**.

## La rue, espace à réinvestir

La rue a toujours représenté, que ce soit pour les philosophes ou les pédagogues, le milieu qu’il fallait fuir. Ainsi, dès le XVIIIe siècle, des philosophes éducateurs comme Rousseau ou Pestalozzi, ne peuvent imaginer de système éducatif abouti, raisonné (en un mot, philosophique), que le plus loin possible de la ville et de ses fureurs. Le philosophe léguera ainsi à l’éducateur l’image erronée que toute éducation reposerait sur le primat de la volonté de l’éducateur, que celle-ci s’exerce de façon directe ou par la censure des influences extérieures.

Dans le travail social, il est de bon ton de manifester une certaine filiation ou proximité de pensée avec Jean-Jacques Rousseau ; cela est conforme avec l’histoire et les vieux rêves des éducateurs. Rousseau ne met-il pas en scène un système éducatif apparemment non violent, qui semble abolir le face à face de l’éducateur et de l’enfant ? Ne fait-il pas apparaître la Nature comme force de régulation des tensions, de médiation, de tiers relationnel efficace, au profit d’un mode éducatif à la fois réaliste et non directif ? De fait, c’est lointainement (mais sûrement), en référence à cette pensée naturaliste que se sont développées et se développent encore toutes les pratiques d’éloignement, de séjours de rupture, de centres éducatifs plus ou moins fermés à la campagne. La pensée est ainsi toujours la même, depuis les premières colonies agricoles, pénitentiaires et les premiers séjours « d’aération » : l’environnement redresserait naturellement l’individu mal influencé par la ville, par la rue, par son quartier. Il s’agit de jouer l’environnement contre le milieu ; selon une dialectique éducative de base, l’un est perpétuellement idéalisé, le second, diabolisé.

Bien entendu tout ceci est d’une hypocrisie sans nom. L’environnement n’est que l’alibi du désir de puissance et de contrôle de l’éducateur. Rousseau peut prétendre qu’Émile s’intéressera de sa propre initiative à l’étude du cycle de l’eau : c’est bel et bien le précepteur qui a décidé d’orienter sa promenade vers une source, puis un torrent. Les éducateurs peuvent toujours prétendre que ce n’est pas leur faute si « les téléphones portables ne captent pas » dans le village, eux ont prévu l’affaire et gardent le monopole des moyens de communication. La peur des influences qu’on ne peut entièrement contrôler est une caractéristique de la pensée éducative idéaliste, celle qui voudrait maîtriser à la fois les buts, les moyens et les parcours, par où en passe un enfant. La ville est ainsi éternellement synonyme de dangers, de dérives et, la peur des éducateurs, comme des politiques, vis-à-vis des phénomènes urbains manifestes ainsi la crainte de ne plus pouvoir maîtriser des individus et une réalité trop complexe.

## Une pédagogie de la réalité

Le travail de rue repose sur des postulats qui vont aujourd’hui à l’encontre de ceux qui s’imposent dans les pratiques institutionnelles ; les enfants viennent d’eux-mêmes, ils ne sont envoyés par personne et on ne sollicite pas, comme conditions, d’autorisations préalables de qui que ce soit, même pas des parents. De même, la situation d’atelier de rue laisse complètement au hasard de déterminer qui va venir, ou qui ne viendra pas. En outre, ce type de travail repose complètement pour sa suite sur la **libre initiative** et **liberté de revenir** (ou pas) des enfants contactés. Bien entendu, de telles pratiques s’adressent fondamentalement à des enfants saisis dans leur réalité et leur environnement ; aucun éloignement n’est nécessaire : ce sont les éducateurs qui ont pris sur eux la difficulté du déplacement et l’obligation de se rendre disponibles. De telles pratiques de rue mettent ainsi en pratique des principes fondamentalement philosophiques (en l’occurrence kantiens) qui sont :

• **la globalité** : les personnes ne sont pas accueillies, acceptées, contactées sur telle ou telle particularité, sur tel ou tel critère, mais au contraire de façon globale, avec tout ce qu’elles sont et dans leurs relations naturelles avec leur environnement ;

• **l’universalité :** c’est, a priori, à tous que s’adresse un atelier de rue et, du coup, ceux qui s’y rendent n’y gagnent aucun statut spécifique, aucune image particulière qui manifesterait leur séparation vis-à-vis du corps social ;

• **l’autonomie :** c’est sur la libre participation que reposent de telles actions ; il n’y a ni contrat, ni engagement ; la relation qui s’établit progressivement au sein du groupe, ou entre les enfants et les éducateurs est la seule chose qui implicitement lie les individus entre eux.

Les pratiques de travail de rue mettent également en jeu d’une façon complètement différente cette grande difficulté des institutions à s’adresser conjointement à des groupes et des individus. La plupart des institutions présentent le groupe à leurs usagers et bénéficiaires comme un « pis aller », une contrainte, au mieux une exigence morale, mais rarement en tout cas comme quelque chose de positif.

À leur contact, les enfants ressentent souvent le groupe comme privatif, voire comme un milieu hostile qui mérite qu’on apprenne à s’en défendre ou à s’en préserver. Le travail de rue repose quant à lui sur une perception inverse du couple groupe/individu. Dans un atelier d’expression, une ludothèque de rue, **le groupe n’est pas synonyme d’empêchement**, il est au contraire ce qui autorise, ce qui légitimise le contact. L’enfant viendra d’autant plus facilement que le groupe est là pour l’y autoriser, plus encore pour l’encourager et le soutenir. De même, le groupe des éducateurs vient-il encourager l’enfant à établir des relations différentiées avec des adultes perçus plus librement qu’ils sont nombreux.

La situation éducative de rue témoigne ainsi modestement qu’une autre articulation groupe/individu reste possible. Loin d’en être la négation, le groupe peut être le moteur du développement, de l’enrichissement des personnes. Le groupe soutient, protège, nourrit, cultive les différences…. A la condition, bien entendu, que ce groupe soit structuré par un cadre éducatif qui garantisse la sécurité matérielle et affective de chacun. C’est possible en atelier de rue, cela devrait l’être aussi en institution. **Le refus du clivage groupe/individu** est commun à l’ensemble des pédagogies sociales et des pratiques qui s’en inspirent ; ainsi, la pédagogie Freinet repose-t-elle intégralement sur ce renversement. Dans une classe coopérative, c’est le groupe qui garantit les différences individuelles, qui favorise les initiatives de chacun, qui encourage ses membres à l’expression personnelle et à rechercher tous les moyens de la développer. La pensée de Paulo Freire rejoint, elle aussi, cette conception en concevant et définissant le groupe comme ce qui permet de prendre conscience de toutes les oppressions qui nous entravent ; le groupe permet d’ailleurs, dans un second temps, de trouver les moyens concrets de s’en libérer. Les pédagogies sociales de ces auteurs rejoignent et irriguent ainsi les pratiques éducatives de rue, en resituant celles-ci non pas dans une vision charitable de l’éducation, mais dans **une vision politique**. Le travail de rue, en s’adressant aux personnes prises dans leur milieu d’habitation et en proposant le développement de relations éducatives durables et mutuelles entre elles, contribue à éveiller la conscience de ce qui échappe si souvent à l’homme : sa condition. Comprendre sa condition est une entreprise qui ne peut se réaliser que là où nous sommes, à partir de la connaissance et de la compréhension de nos proches, dans un travail éducatif durable et pratique.

Rompant avec la vision idéaliste de projets éducatifs basés sur des modèles, le travail éducatif de rue repose au contraire sur des pratiques fréquentes, collectives, permises par du matériel mis à disposition de tous. Les pratiques éducatives de rue amènent les éducateurs – mais aussi les militants associatifs – à réfléchir à leur action en tenant compte de la complexité des situations ; les dimensions économiques, politiques, interculturelles, générationnelles ne sont plus niées ou occultées, mais trouvent à être perçues comme des ressources. Les ateliers de rue permettent souvent l’expression des sensibilités, la prise en compte des besoins affectifs et le développement des capacités d’expression personnelles. Ils rejoignent sur ce plan l’héritage vivant de la pédagogie Freinet.

## Nos outils

Le travail en dehors des institutions, et le plus souvent en dehors de tout local, libère considérablement la relation éducative. Pour autant des repères, des outils sont nécessaires. Nous en détaillons ci-dessous quelques-uns.

Nous amenons peu de matériel, mais nous en apportons toujours avec nous. Au minimum, il s’agit de jeux, de livres, de matériel de dessin, peinture. Nous apportons également fréquemment de quoi faire des petits « travaux à la main » : fils, perles, terre, etc.

Ce matériel doit être accessible à notre public. C’est pourquoi nous utilisons des caisses de rangement commodes et larges que les enfants ou tous les participants peuvent utiliser en autonomie.

Nous n’avons pas de local, mais nous nous rendons repérables de toutes les façons possibles. Nous nous installons en visibilité, au centre des espaces ; nous déployons des tapis de sol colorés.

## L’accueil dans le concret

En pédagogie sociale, nous n’accueillons personne à proprement parler, mais, au contraire, nous rejoignons notre public, là où il est, dans son contexte immédiat. Pour autant nous déployons de nombreuses manifestations d’accueil : salutations systématiques, y compris vis-à-vis des personnes qui se tiennent à distance.

Nous prenons des nouvelles de la famille, de l’école, de la journée.

Nous demandons ou observons l’état physique ou affectif. Nous sommes attentifs à tout ce qui nous est donné à voir, à tout ce qui nous est dit ou montré, mais également à tout ce qui échappe habituellement.

Les enfants ont toujours un empressement à nous raconter les petites choses de leur quotidien ou les événements de leur vie (le mariage de la grande sœur, le chien qui est mort, papa qui a déménagé, etc.).

Nous prenons le temps de reformuler les propos qui nous paraissent importants dans leur discours afin de leur signifier qu’ils ont été écoutés et reconnus dans ce qu’ils vivent.

## L’attention et l’intention sont des bases qui viennent sceller la relation.

Par exemple un enfant exprime le fait qu’il adore manger des prunes et bien, nous pensons, lors d’un futur atelier, à apporter des prunes, un adolescent nous dit qu’il adore lire des mangas. Nous en empruntons à la bibliothèque ou nous en récupérons à Emmaüs.

Nous partageons et prenons appui sur l’univers, la culture de ceux que nous côtoyons, et il est des plus important de le signifier.

Dès que possible, nous invitons les gens à s’asseoir, à se poser et très rapidement nous proposons à manger et à boire.

## Durée, régularité et rituels

Nos actions se déroulent dans tous les milieux, même les plus précaires ; c’est pourquoi elles se doivent d’être stables, sûres et régulières.

De même, afin d’affirmer cette stabilité, nous nous employons à **ritualiser le quotidien**. Avec les enfants, par exemple, nous veillons à reproduire les mêmes séquences, les mêmes événements. Nous associons les enfants au déroulement de ces rituels et nous les en rendons volontiers « responsables ». Ainsi nous désignons des enfants responsables de différents temps comme le goûter.

Les séparations aussi sont importantes à la fois pour confirmer que quelque chose a bien été vécu dans une relation éducative, mais aussi pour « évoquer la suite, l’avenir ».

Nous prenons le temps de nous dire au revoir avec les mêmes attentions de l’accueil : bises, rendez-vous donné à la semaine suivante. Nous assurons que les Robinson seront là. Le temps de la fin de l’atelier est toujours un moment sensible de la journée, un temps d’angoisse.

En effet pour beaucoup d’enfants, la fin de l’atelier signifie la fin de ce temps de convivialité, la fin d’une présence sécurisante des adultes et le retour à une réalité parfois synonyme de solitude. C’est un moment sensible pour tous les acteurs.

Plus nous mettons des mots sur ce moment de départ, plus nous rassurons, plus nous confirmons la certitude de nous revoir et plus nous permettons à l’enfant d’habiter l’absence.

## Un regard, une posture

Nous signifions toutes les petites choses que nous remarquons (une nouvelle coupe de cheveux, des oreilles percées, de nouvelles chaussures, un nouveau jeu.)

Cela nous permet concrètement « d’habiter » et de « nourrir » les relations.

Quand nous sommes en atelier de rue, nous adoptons une vision globale, un regard horizontal qui part du premier plan mais qui intègre le paysage.

Nous sommes attentifs aux fenêtres qui s’ouvrent, au passage même lointain, à la circulation des véhicules. Nous sommes en éveil tout en restant présents à ce qui se passe à côté de nous.

Cela n’est pas dans le but de contrôler mais bien de percevoir ce qui arrive, ce qui se passe.

En effet, même quand il y a activité en travail de rue, celle-ci est perpétuellement enrichie par l’inattendu, la rencontre.

**Agir au plus près**

« Ça n’a pas été facile. Souvent j’ai désespéré, j’ai pensé que j’étais la mauvaise personne pour lui, qu’un autre aurait pu mieux faire, plus vite. J’ai cherché à qui je pouvais adresser x, puis j’ai compris que ce n’était pas comme ça. Que c’était à celui qui était là de faire le travail. Et il se trouvait que c’était moi. Patience, humilité et détermination. Volonté farouche “d’y” arriver. Le “y” restant toujours indéterminé. »[[5]](#footnote-5)

Quand on travaille en « pédagogie de rue », on n’est par définition rarement la bonne personne. Nous rencontrons des problèmes complexes mais surtout qui nous apparaissent « techniques ». Bref, chaque situation semble appeler une véritable armée de spécialistes, et nous nous sentons en infériorité, quasi complexés : nous disons ce que nous pouvons, faisons ce que nous pouvons en pensant chaque fois qu’un autre ferait mieux que nous. Ah, si seulement il était là !

Les difficultés, les urgences que les gens nous présentent nous renvoient sur le plan intellectuel vers des sciences, des lumières, des connaissances dont nous sommes apparemment dépourvus : c’est que nous sommes des généralistes.

La première tendance est alors pour nous de vouloir être des interfaces, et ça tombe bien car nous ne sommes pas les seuls à avoir ce rêve. Quand au cours de réunions « de territoire », nous rencontrons des partenaires spécialisés dont certains sont en quête de public, ceux-ci nous assigneraient volontiers cette tâche pour eux plus enviable : Allez donc sur le terrain et rabattez vers nous tous ces gens qui ne savent pas à quel point ils ont besoin de nous.

Bien entendu tous les partenaires ne sont pas comme ceci ; il en est qui partagent une réelle présence de terrain, une connaissance approfondie des contextes autant que des procédures, des personnes connues et reconnues qui ont construit aussi leur professionnalité avec des rencontres.

Mais il y en a aussi beaucoup qui ne réfléchissent guère à cet écart qui les sépare de « leur » public, qui ne peuvent comprendre que comme une « lacune du côté de l’autre », le fait qu’ils ne viennent pas les voir, ou pas les revoir.

Eh oui il y a des spécialistes qu’on ne va voir qu’une fois et à regret, quand on se trouve confrontés à une forteresse de suffisance, à des mots pièges, des interprétations « de prisunic », de pauvres sentences qui se voudraient savantes, mais qui n’ont rien à envier à la morale d’antan : « Mais vous êtes la mère », « Quand on veut, on peut », « C’est à vous de vous organiser pour pouvoir venir », « Vous devez chercher un meilleur environnement pour votre enfant ». Paroles d’ignorants prétentieux, de Diafoirus de tous les temps !

**En pédagogie sociale, il n’y a pas d’entrée par les compétences, mais par la présence ; c’est parce que nous sommes là que nous sommes saisis par la demande de l’autre ou des autres**. Nous ne pouvons pas nous défausser avec quelque orientation hasardeuse. Nous savons depuis longtemps que nous n’avons rien fait quand nous avons donné de l’information sur « qui fait quoi, où quand et comment ? »

**Les "3 personnes" en Pédagogie sociale**

Il y a toujours « 3 personnes » avec lesquelles on travaille en pédagogie sociale : celle qui arrive, celle qui part et celle qui revient.

Et ce qui est intéressant c’est de savoir comment on travaille avec chacun de ces personnages, dans la logique non pas de l’adaptation simple et stricte à l’événement, mais dans une conception globale qui considère qu’il s’agit d’un système et d’un flux.

L’affirmation de ces « trois temps » est d’abord le fruit d’une expérience directe que tout un chacun peut faire au cours d’un atelier de rue ou d’une séquence de « présence sociale ».

Toujours, il y a des « nouveaux » : ceux-ci en général nous sont amenés par des habitués, mais il arrive également qu’il s’agisse de personnes qui font le premier pas d’elles-mêmes après une longue période d’observation à distance (que les éducateurs n’avaient peut-être pas remarquée).

Le travail en pédagogie sociale doit alors et en réponse être entièrement structuré pour faciliter ces premiers contacts, ce « premier pas ». Il est très important d’avoir et de maintenir, une posture « accueillante » durant ces ateliers. Cette fonction « accueillante » peut par ailleurs être facilitée par la spécialisation d’un membre présent de l’équipe, au cours de l’atelier, qui se « détache à cet effet ».

Il est très important de comprendre, qu’en pédagogie Sociale, on ne peut se contenter d’un accueil bienveillant et « passif » ; il faut concrétiser une forme « d’accueil actif » qui passe par des tâches concrètes, comme celle de se renseigner systématiquement sur les noms et prénoms de l’arrivant, obtenir une coordonnée réutilisable dès le premier contact, délivrer le sens important de notre action et les indications pratiques sur les lieux et temps où le nouveau venu pourra « nous » retrouver.

« Celui qui part », constitue également un « personnage récurrent » du travail éducatif en milieu ouvert ; concrètement, cette expérience se manifeste par l’absence d’un habitué, l’annonce par des tiers de son départ, de son déménagement ou de sa volonté de ne plus venir. Il peut s’agir également de l’expérience qui naît de la rencontre avec tel ou tel habitué qui devient « évitant ».

À ce propos, tout le savoir faire de la pédagogie sociale consiste à faire « que le trou ne se rebouche pas », mais que « l’histoire continue ».

Il est fondamental pour le sens de l’action lui-même de montrer que l’action durera au-delà de l’absence, et que le départ de quiconque (éducateur de rue, ou bénéficiaire) ne saurait mettre en péril la continuité des actions. **La permanence** est en effet un élément fondamental des actions de rue, qui permet justement à tout départ d’être réversible, à tout contact d’être progressif, et à permettre un travail durable malgré l’instabilité.

De même il est très important de conserver soigneusement toutes les traces des passages des uns et des autres : documents, photos, films, clips, etc. Il est important de rendre le passé des fréquentations des présences vivant et « présent » : il est intéressant d’amener sur les lieux d’activité ces albums, les affiches, les anciennes plaquettes ; il est très important de les stocker dans les locaux de l’équipe, d’en faire des éléments de décoration lors de « permanences » ou pour décorer d’éventuels stands de présentation de l’activité, en diverses occasions.

Dans le travail de rue, ces documents photos changent complètement de sens par rapport à un travail social classique ; en effet il ne s’agit plus de savoir qui consent ou veut être photographié mais de veiller au contraire à ce que chacun puisse laisser (de multiples façons) des traces.

Ce travail sur les absents constitue probablement ce qui fait qu’en « travail de rue », les « retours sont fréquents ». Ce troisième personnage, « celui qui revient », est dans ce cadre irremplaçable ; il permet justement un « retour » sur le travail effectué ; en général, celui qui revient, évoque fréquemment ce qui a été vécu ensemble ; il arrive souvent qu’il mentionne en quoi cette expérience a pu contribuer à le conforter ou le construire.

Ces retours sont évidemment très importants pour l’équipe ; ils permettent de conforter l’action, mais en même temps de l’évaluer, en faisant ressortir les points qui ont été retenus comme les plus importants par ceux qui ont bénéficié du dispositif.

Ces retours, fréquents, quand l’action s’implante d’une façon durable, permettent de renforcer le travail actuel, notamment autour d’une « expérience commune », de quartier, qui acquiert, de ce fait, une histoire.

Les « retours » ne se produisent en général pas à un moment neutre de la vie des personnes intéressées ; bien souvent ils correspondent à un changement de « tranche d’âge » ou de statut social (première relation, suivie, premier travail, fin des études, orientation, etc.).

En général la personne qui « revient » n’occupe pas la même place au sein de la structure ; souvent, elle est en mesure de prendre davantage de responsabilités, voire d’envisager un stage ou une formation, avec celle-ci.

Au-delà de ces « retours » un peu solennels, il en est d’autres, plus courants, correspondant à des « absences courtes » (de quelques semaines à quelques mois).

Ceux-ci permettent également un réaménagement des relations, tout en s’appuyant sur l’acquis de l’histoire et des relations déjà tissées.

La « pédagogie de rue », a certainement cette spécificité de travailler en permanence et de « façon continue » (à la différence d’une activité qui a, en général, un début et une fin) et « contemporaine », les trois « temps » de la relation humaine (l’arrivée, le départ, et le retour), qui, bien évidemment, correspondent aux « trois temps du don », selon M. Mauss : donner, recevoir, donner à son tour.

**Le travail « en pyramide »**

Une grande difficulté du travail de rue est d’affirmer son intérêt social tout en préservant les principes d’anonymat, de non mandatement et de libre initiative qui le sous-tendent ; en effet, aucun travail de rue n’est possible à partir de la contrainte.

Pour autant, on ne peut se satisfaire non plus de mettre en place des actions qui risquent d’échapper aux enfants, aux familles qui en auraient le plus besoin, ne se contentant sans visibilité que d’un public « de première intention ».

En cela également, le travail de rue diffère, en tout cas dans son potentiel, du cadre traditionnel du travail en prévention spécialisée. Il est vrai que le public, enfantin, premier bénéficiaire du travail de rue ne partage pas les mêmes caractéristiques que le public des clubs de prévention.

Les trois plans d’intervention présentés ci-après constituent une forme de pyramide, en concernant progressivement un nombre moindre de bénéficiaires tout en s’assurant qu’il s’agit des personnes les plus en difficulté.

**Le grand groupe ou collectif ouvert**

Dans un premier temps, il faut donc privilégier et mettre en place des actions susceptibles de contacter l’ensemble de la tranche d’âge visée dans la population locale ; il s’agit souvent de bibliothèques de rue, ou, plus rarement, de ludothèques de rue[[6]](#footnote-6) ; mais on peut aussi très efficacement mettre en œuvre des ateliers d’expression de rue[[7]](#footnote-7).

Il doit s’agir, en tout cas, d’actions suivies très sérieusement et qui fidélisent rapidement un public large. Ce stade, le plus large (la base de la pyramide) est le plus important : il permet le contact de départ et une première connaissance des situations vécues par les adultes ou les enfants ; c’est aussi l’occasion de recevoir les demandes, d’observer des comportements d’appel et/ou de recherche d’intérêt. Il ne s’agit finalement presque jamais, comme on aurait pu le craindre, de contacts furtifs : la régularité de ces actions est telle qu’elle garantit une connaissance approfondie et suivie des personnes contactées dont le nombre est toujours très important.

Il est à noter que pour fragile qu’il paraisse, ce mode de contact, dans les espaces extérieurs vis-à-vis des enfants est à l’expérience plus fiable et plus durable que les relations qui s’établissent depuis des institutions. En effet, les relations établies avec des enfants peuvent même au besoin être à l’abri momentané de préventions ou d’interdictions parentales que l’enfant aurait pu recevoir, mais qu’il est finalement libre d’ignorer dans des espaces publics[[8]](#footnote-8).

**Le groupe restreint fermé**

Les personnes contactées au stade précédent et qui se sont montrées désireuses de développer des relations avec l’équipe de la structure sont personnellement invitées à initier ou à participer à des groupes de projets. C’est le stade des « groupes d’initiative sociale », c’est-à-dire des groupements d’enfants ou d’adultes (ou, parfois des deux) qui définissent un projet d’animation, de création, ou d’expression dont le bénéfice doit toujours être ouvert sur le quartier et sur l’extérieur du groupe. Les permanents de la structure aident le groupe à se constituer, puis à s’organiser ; ils apportent aussi une éventuelle aide technique et souvent un soutien matériel. Ils s’assurent de la valorisation du produit fini. Concrètement, ces groupes peuvent se proposer de réaliser des choses simples comme une fête, une soirée à thème, un atelier de bricolage ouvert à tous et animé par des personnes ressources ; mais ils peuvent se consacrer plus durablement à la réalisation de projets plus ambitieux comme un journal, un recueil, un spectacle, un concours, une exposition, etc.[[9]](#footnote-9)

**L’accueil et le suivi des personnes**

Le troisième axe important d’un travail de rue est constitué par les accompagnements individuels des personnes les plus en difficulté. Il s’agit des enfants et des parents les plus isolés auxquels s’adresse prioritairement ce type d’action. Ces difficultés et ces problèmes sont repérés et s’expriment souvent au cours des actions liées aux deux axes de travail précédents.

Concrètement, il peut s’agir pour une structure de permanence éducative de se rendre disponible pour les enfants à la demande. Ces derniers peuvent être accueillis sans rendez-vous, dès leur sortie d’école s’ils le souhaitent, ou peuvent venir jouer dans le local, à la demande.

Bien entendu, cette permanence éducative vis-à-vis des enfants doit être expliquée, exposée dans ses objectifs aux parents qui doivent l’autoriser. Les parents concernés peuvent être rencontrés d’autant plus régulièrement que la plupart du temps les permanents raccompagnent l’enfant chez lui, ce qui donne une occasion de contact fréquent.

Vis-à-vis des adultes en difficulté cette permanence peut se manifester par le fait qu’ils ont pu trouver auprès de l’équipe une écoute, un conseil, une ressource possible ou éventuelle pour trouver une solution aux difficultés du moment, trouver une solution de garde pour les enfants, etc. Bien entendu, les individus concernés par cette réelle « permanence » éducative de proximité sont beaucoup moins nombreux que pour les axes précédents. Il s’agit souvent d’une liste d’une vingtaine d’enfants et/ou une dizaine de familles, dont l’équipe doit réévaluer régulièrement le nombre et la composition, en fonction des évolutions des situations personnelles.

**Les friches sociales…**

Il existe une convergence des réponses pertinentes et novatrices aux besoins sociaux qui s’expriment ici ou là ; c’est une des raisons qui permet de penser qu’une même forme de pédagogie peut constituer le fil conducteur de démarches aussi différentes que celles d’artistes, que celles de promoteurs des échanges de savoirs, de pédagogues de rue et de développement social communautaire.

L’association Intermèdes-Robinson, par exemple, (http://assoc.intermedes.free.fr/ ) met en œuvre une action de développement sociale communautaire, en banlieue, qui allie le travail de rue et de pied d’immeuble (avec les enfants) et l’accueil des familles et des adolescents sur des terrains agricoles à l’abandon, à sa périphérie.

Il s’agit de rompre la solitude et l’isolement que vivent, à bas bruit, de nombreux enfants et adultes qui ne trouvent plus dans les institutions éducatives, sociales et culturelles actuelles les réponses à leurs besoins et peuvent être conduits au replis, à l’enfermement sur un entre soi subi. Quand nous étalons nos tapis de sol au sein des espaces publics entre les immeubles, nous nous mettons volontairement à la portée de tous et nous choisissons par cette inscription « hors institutionnelle » d’accueillir tout public qui se présente.

C’est ce que nous appelons **inconditionnalité de l’accueil**, c’est-à-dire ce principe de baser tout travail avec et pour « les gens qui sont là », sans attendre qu’on nous les y envoie ou sans déterminer qui a le droit (qui est inscrit, qui a les papiers, qui a adhéré, qui a payé) de venir et de participer. Cette inconditionnalité de principe équivaut bien entendu dans son champ au « tous capables » du GFEN[[10]](#footnote-10), ou au « tout le monde sait quelque chose » des Réseaux d’échanges réciproques de savoirs[[11]](#footnote-11).

Pour nous et à l’occasion de nos ateliers de rue inconditionnels, le résultat ne se fait pas attendre : nous rencontrons, sans cesse, davantage d’enfants et de familles qui souhaitent participer et qui font aussi évoluer et essaimer ces ateliers (autour du livre, des jeux, mais aussi de l’expression écrite, artistique, picturale et corporelle).

Le principe d’inconditionnalité permet l’expression de besoins sociaux, qui existaient préalablement, mais qui ne trouvaient tout simplement pas de place ou de lieu pour se faire connaître. Ces besoins existent, qu’il s’agisse du besoin d’apprendre, d’enseigner ou du besoin d’être en relation, de tisser des liens sociaux… et ce sont les institutions classiques qui ne savent pas les recevoir. Du coup, c’est bien en dehors de ces mêmes institutions, que les initiatives de pédagogie de rue, développent leurs réponses.

Comme il existe des espaces en friche, il existe également, en quelque sorte, des publics en friche.

De même, les difficultés éducatives souvent exprimées par les institutions (difficulté à faire venir le public, le fidéliser, problèmes d’autorité, de violences ou d’agressivité) témoignent de besoins sociaux et éducatifs en friche…

Gilles Clément[[12]](#footnote-12), dans le domaine de l’écologie, développe une pensée originale vis-à-vis de la richesse des « friches », des espaces délaissés, dont la transposition dans le champ social a constitué une expression appropriée de l’apport et de la différence des pédagogies sociales.

Gilles Clément parle en effet, d’un « tiers territoire » (tiers, au sens de Tiers état, précise-t-il encore) qui n’est ni celui des jardins et parcs, ni celui de l’agriculture bien ordonnée et industrielle, mais celui qui regroupe les espaces délaissés, méprisés, non vus pour eux-mêmes.

Il parle ainsi, sur un plan botanique, des bordures d’autoroute, des pelouses abandonnées entre les immeubles, des friches industrielles ou des terrains vagues qui s’étalent le long de voies ferrées. Il porte sur ces espaces un regard nouveau : ces zones méprisées sont en fait d’un point de vue naturel, écologique, les plus riches en diversité, en plantes rares et elles constituent de ce fait le milieu naturel le plus durable, du point de vue écosystémique et de l’environnement.

Même s’il ne franchit pas explicitement le pas, la pensée de Gilles Clément est bien entendu politique et concerne les mouvements pédagogiques comme ceux de Freinet et Korczak, qui postulent justement qu’il faut partir de ce qui est délaissé, méprisé, inconnu, petit… pour bâtir une société plus juste et un adulte plus complet.

Les savoirs informels, les savoirs non reconnus, les savoirs spontanés, ceux qui naissent dans les groupes, les rencontres, sont des savoirs fondamentaux pour le monde d’aujourd’hui et ce sont des savoirs que nous devons nous donner à nous-mêmes et entre nous car la société et les institutions en ont abandonné la diffusion. Qui apprendra aux enfants à vivre ensemble ? Qui leur apprendra à trouver la foi et la confiance dans leurs capacités d’invention, de création, à se lancer dans des projets sociaux ? Quelle institution transformera en actes ce savoir immense et fondamental que l’exclu, l’ignorant, le mauvais élève sont ceux qui peuvent nous apprendre une société plus solidaire, sociale et durable ?

Les institutions, qu’elles soient scolaires ou périscolaires ou de loisirs, tombent dans la surenchère de la technicité, de la sécurité sanitaire et policière, de la spécialisation et de la qualification des intervenants. Mais, ce faisant, elles multiplient en réalité, les obstacles pour y accéder, pour ceux qui en auraient le plus besoin.

Les conservatoires peuvent-ils apprendre la musique aux enfants du quartier ou ne constituent-ils pas symboliquement un empêchement moral et dissuasif à son accès et sa pratique ? Et qu’en est-il des centres de loisirs qui multiplient les plannings d’activités alléchants… mais qui dissuadent d’y accéder, dans de nombreuses communes, les enfants dont les parents sont privés de travail ? Et que dirons-nous des cantines, devenues restaurants, puis « selfs », qui pourront bien devenir « bio », quand elles relèguent à l’extérieur pour les mêmes motifs de plus en plus d’enfants condamnés aux chips ?

L’école pourra, de son côté, devenir de plus en plus élitiste avec des savoirs de plus en plus figés au fur et à mesure qu’ils seront toujours plus évalués. Qu’importe ! C’est toujours dans la friche et l’extérieur que nous apprendrons ensemble, les savoirs essentiels pour vivre que l’on nous a refusés.

Et il faudrait bien, face à toutes ces attaques modernes qui affectent même l’idée ou le projet d’éduquer et de transmettre ensemble, une sorte d’union de tous ces espaces délaissés, de tous ces jardiniers de la friche, jardiniers des savoirs, jardiniers du social.

Il nous faut revaloriser aujourd’hui, encore plus qu’hier, l’image du « tiers espace », hors institutionnel et affirmer avec force que ce travail délaissé par les politiques publiques, constitue peut-être l’ultime chance pour la survie et la cohésion d’une société aux prises avec des problèmes inédits.

# Au fil de la formation

**Pour aller plus loin :**

Un exemple de pratiques en pédagogie sociale dans le secteur de l’éducation populaire, le réseau associatif GPAS Bretagne (Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale) :

[http://www.gpas.infini.fr](http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html)

<http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html>

Un exemple de pratiques en Pédagogie sociale, à partir de l’initiative d’un groupe de travailleurs sociaux, le groupe « Travailleurs sociaux dans la Crise », de et à Saint Etienne :

<http://www.droits-sociaux.fr/spip.php?rubrique32>

Un exemple d’initiative « mixte » entre éducation populaire et travail social, l’exemple des Centres Sociaux autogérés, les CREA :

<http://creatoulouse.squat.net/>

Intermèdes Robinson :

 [http://assoc.intermedes.free.fr](http://assoc.intermedes.free.fr/)

TV Robinson (clips vidéos sur Dailymotion) :

[*http://www.dailymotion.com/Cultures\_Robinson*](http://www.dailymotion.com/Cultures_Robinson)

Le mouvement Freinet :

[*http://www.icem-pedagogie-freinet.org/*](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/)

Le chantier de Pédagogie Sociale :
[*http://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes/results/taxonomy%3A217*](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes/results/taxonomy%3A217)

### Ce que je retiens

* du point de vue du matériel :

### Ce que je retiens

* de ce que je dois faire :

### Ce que je retiens

* concernant l’accueil du public :

### Ce que je retiens

* sur mes responsabilités, mes initiatives :

### Ce que je retiens

* sur ce que je peux proposer lors de ces ateliers

### Ce que je retiens

* les points auxquels je dois porter et garder mon attention
1. Ce chapitre a été rédigé avec les contributions de Mélody Dababy, Ewelina Cazottes, Nicolas Murcier, Laurent Ott et Kim Van Chien. [↑](#footnote-ref-1)
2. . L. Ott, Le travail éducatif en milieu ouvert, Érès, 2007. [↑](#footnote-ref-2)
3. . Ewa Marynowicz-Hetka, « Travail social, développement du concept », in Evelyne Baillergeau et alii : La dimension formative du travail social, L’Harmattan, 2009. [↑](#footnote-ref-3)
4. . Ce qui fait écho au thème des Rencontres de la démocratie locale, en 2010 à Grenoble : « La démocratie hors les murs ! ». [↑](#footnote-ref-4)
5. . José Morel Cinq-Mars, *Psy de banlieue,* Érès, 2010. [↑](#footnote-ref-5)
6. . Pratiques régulières notamment du mouvement ATD Quart Monde, ou de l’association Intermèdes entre 1998 et 2004. [↑](#footnote-ref-6)
7. . C’est le cas de l’association TRACES qui propose aux enfants de Belleville, un atelier à partir d’une « roulotte à peinture » ; association TRACES : http://tracesp.free.fr/ [↑](#footnote-ref-7)
8. . On comprend à ce stade l’impérieuse nécessité pour ce type d’action de s’attacher essentiellement à donner ou redonner une image positive, mutuelle, des parents et des enfants et à un grand respect a priori pour les familles. Sans cela, une telle démarche deviendrait par trop intrusive. [↑](#footnote-ref-8)
9. . L’interdiction que le bénéfice de l’action ne se répartisse pas au sein du groupe mais s’ouvre sur l’extérieur permet aux groupes ainsi créés de ne pas être de simples « bandes », clans ou clubs. En cela, les expériences groupales que ce mode d’intervention permet de développer proposent aux enfants quelque chose qu’ils ne connaissent souvent pas, à savoir de contribuer à un collectif organisé et socialisé (qui n’est ni le collectif imposé de l’école, ni celui tout aussi imposé de la rue). [↑](#footnote-ref-9)
10. . GFEN : Groupe français d’éducation nouvelle. [↑](#footnote-ref-10)
11. . Claire Héber-Suffrin, Chantal Renon-Thouret, Nicole Desgroppes et André Vidricaire, *Parier sur la réciprocité,* Chronique sociale, 2011. [↑](#footnote-ref-11)
12. .G Clément: Jardins, paysages et génie naturel, édition Le Collège de France/ Fayard [↑](#footnote-ref-12)