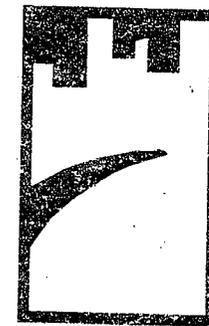


Editions de Recherches

Pédagogie Sociale

N° 1

Revue
Franco-Polonaise



Centre de perfectionnement des enseignants
du Kuratorium de l'éducation, Varsovie 1995

Ośrodek Wspierania Rozwoju Zawodowego Nauczycieli
Kuratorium Oświaty,
00-682 Warszawa
ul. Hoża 88

Directeur: Anna Rękawek

Telefony: 29 60 21
625 65 86

Tel./Fax: 625 42 63

Pédagogie Sociale

Rédacteur en chef:
Daniel Cueff

Direction éditoriale:
Ewa Kolasińska

Introduction

Monsieur le Kurateur Paszynski a proposé aux Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (G.P.A.S) de rédiger une revue trimestrielle dans le cadre des Editions de Recherches, suite au travail partenarial engagé avec le Kuratorium de Varsovie (Rectorat d'Académie pour la Région de Varsovie) sur le Quartier de Mlynów depuis 3 ans, avec le soutien actif du Ministère Français des Affaires Etrangères.

Nous avons regroupé ces quatre numéros sous un intitulé commun :

"Pédagogie sociale"

- Pourquoi lier ces deux mots *pédagogie et social*?
- En quoi sont-ils à notre sens indissociables?
- S'agit-il d'un nouveau courant de la pédagogie?
- Peut-on en déduire des applications méthodologiques?
- Comment situer la Pédagogie Sociale dans ses rapports à la sociologie et la psychologie?

Nous tenterons de répondre à ces questions dans le présent numéro en souhaitant d'emblée engager le débat et la réflexion avec le lecteur qu'il soit pédagogue, éducateur, responsable pour la jeunesse, élu....

A cet effet, nous invitons le lecteur à nous faire parvenir les fiches figurant à la fin de ce premier numéro.

Vos questions, extraits d'expériences, prises de position, seront relatés dans les trois numéros à venir selon les thèmes suivants :

- Deuxième numéro : Pédagogie Sociale en milieu ouvert.
Troisième numéro : Pédagogie Sociale à l'école.
Quatrième numéro : Pédagogie Sociale en formation
 d'adultes.

Les deux versions seront éditées en français et en polonais.

Pédagogie Sociale

Avant Propos :

En 1976, paraît en France aux Editions Payot, "*La Mystification Pédagogique*" de Bernard Charlot qui interrogera les pratiques de nombreux pédagogues et enseignants français.

Professeur d'école normale, l'auteur y dénonce la démarche *idéologique* de la pédagogie et propose la définition d'une *Pédagogie Sociale*. Cet ouvrage contribuera largement à fonder le cadre théorique des *Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale* (G.P.A.S) créés en 1980 à Brest.

Nous partirons des interrogations essentielles de Bernard Charlot qui éclairent plus d'un débat actuel sur la pédagogie, avant d'envisager de situer ce qu'est aujourd'hui la Pédagogie Sociale pour les Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale .

Quelques brefs repères historiques :

Chaque jour dans sa relation aux adultes, qu'ils soient parents ou pédagogues, les enfants apparaissent comme des êtres ambivalents; tantôt solidaires, prompts à défendre les plus faibles en s'associant à des initiatives pour le Tiers Monde, amoureux des animaux, les enfants seront tout aussi prompts à tricher lors d'un tournoi sportif, à se battre dans la cour de récréation, à proférer des insultes .

Dans l'exercice de cette ambivalence, chaque enfant développera plutôt tel ou tel type de tendance comportementale. Les adultes seront alors portés à expliquer ces différences constatées socialement par des différences de caractère : ainsi tel enfant aura plutôt un caractère facile, l'autre plutôt ombrageux.

Ces caractères sont souvent comparés à ceux des parents ou grands-parents "il a le caractère de sa mère", comme si cette attitude était à la fois héréditaire mais aussi originelle.

Ces partis pris propres au langage commun ne sont pas sans nous renvoyer à la définition de la *nature humaine*, définition qui traverse de façon constante les *systèmes philosophiques et pédagogiques* et leur élaboration historique jusqu'à nos jours.

A ce titre, le débat au XVIIIème siècle, entre Jean-Jacques Rousseau et les Jésuites est particulièrement éclairant. On y trouve les fondements des débats philosophiques qui agitent encore de nos jours les tenants de la *Pédagogie Traditionnelle* et ceux de la *Pédagogie Nouvelle*.

Jean Jacques Rousseau que l'on peut considérer comme l'une des références de la pédagogie nouvelle prendra le contrepied de la philosophie des Jésuites en écrivant dans "*Emile ou de l'éducation*" : "*l'homme est naturellement bon, c'est la société qui le corrompt*".

Il conviendra donc d'isoler l'enfant de cette société corruptible et de laisser faire la nature qui, créée par Dieu, ne peut être que bonne.

Rupture *concept contre concept*. avec la pédagogie traditionnelle qui voit, à l'inverse, l'enfant comme *naturellement mauvais* et issu du péché originel.

Pour les tenants de la pédagogie traditionnelle, la nature de l'enfant est originellement corrompue et non de façon seconde comme le prétend Rousseau.

"*le diable attaque les enfants et ils ne le combattent pas, défendent les Jésuites. En conséquence, il suffit de relâcher la surveillance de l'enfant pour que celui-ci se laisse porter par le mal*" (Bernard Charlot).

Dans cette optique, la pédagogie visera à discipliner l'enfant, à empêcher l'expression de ses mauvais instincts mais aussi à l'éduquer.

En effet, l'éducation doit faire accéder l'enfant à une culture, à des valeurs considérées comme universelles et propres à définir ce à quoi l'*homme* doit accéder pour être *Homme*.

"*Cette culture est définie par référence à des critères philosophiques : un absolu qui donne son sens à l'univers, un Modèle Humain Idéal qui reflète l'absolu, un itinéraire culturel qui permet à la fois d'atteindre cet absolu et de réaliser en soi ce Modèle Humain Idéal*" (Bernard Charlot).

Contrairement à l'image qu'elle donne souvent, la pédagogie traditionnelle est dans le fond optimiste; elle ne renonce pas à améliorer la nature humaine. Au contraire, cette *nature humaine de l'enfant est perfectible et l'éducation est perçue comme une culture qui doit réaliser en l'homme l'essence humaine*.

Les pédagogies dans le rapport à la société :

Que reste-t-il aujourd'hui du débat engagé par Jean-Jacques Rousseau?
N'est-ce pas là d'un débat ancien sans fondement actuel?

Nous allons tenter de montrer par l'analyse des systèmes d'organisation des pédagogies nouvelles et des pédagogies traditionnelles en quoi ils révèlent des conceptions philosophiques très proches de Jean Jacques Rousseau et des Jésuites.

Pédagogie Traditionnelle :

Ce qui caractérise la plupart des formes prises par la pédagogie traditionnelle, c'est la faible ouverture sur le monde extérieur. Les relations sont soigneusement pensées et rigoureusement filtrées. Comme l'enfant se laisse influencer par de mauvais exemples donnés dans la société, il faudra l'isoler pour éviter toutes tentations, ou mauvaises rencontres.

Il s'agira donc de se donner les moyens d'un contrôle permanent des enfants. D'où la création d'internats, de foyers, de centres de vacances, comme autant de petites sociétés d'enfants avec leurs activités spécifiques, leurs règlements intérieurs, régulateurs de la vie interne.

L'école en Europe répond très largement à cette description :

Architectures centrées sur elles-mêmes (enceintes, murs, clôtures), apprentissage en lieux clos à partir d'un programme pré-établi (le même pour toutes les écoles d'un même pays), sélection des visites à l'extérieur en fonction de ce même programme comme mode de vérification ou de validation des savoirs scolaires, très faibles interventions des familles dans le processus scolaire etc...

De façon identique, nous voyons encore beaucoup de centres de vacances qui ont un programme pré-établi de jeux et d'activités diverses très spécifiques (grands jeux, chants de "colo", veillées etc..) De même, la relation à la famille de l'enfant est très cadrée. Les courriers des enfants peuvent être contrôlés, voire même rectifiés. Les colis sont ouverts par le directeur pour vérification.

Une journée spéciale "porte -ouverte" peut être organisée pour les parents, sans qu'il y ait la possibilité de venir à d'autres moments. (cette journée sera d'ailleurs très différente des autres jours et présentera le centre sous son meilleur aspect).

La pédagogie traditionnelle peut aussi faire appel à une méthodologie rigoureuse voire même au travail (pédagogie de Makarenko) et à la sanction parfois sévère (châtiments corporels, bonnets d'âne, punitions diverses, textes à recopier ...) et aussi à une vie règlementée (rangs par deux, règlement intérieur, morale collective, chants de marche ...)

Mais force est de constater que beaucoup des formes traditionnelles prises par la pédagogie traditionnelle tendent à diminuer : on s'interroge sur la pertinence des notes et des classements, les punitions sont en régression, on recherche l'adhésion de l'enfant au dispositif de formation.

Toutefois, le recul, parfois relatif selon les pays, de ces formes de la pédagogie traditionnelle, ne signifie pas l'abandon de ses repères philosophiques.

Ainsi, Foucault dans "*Surveiller et Punir*" mettra en évidence l'évolution historique des systèmes de surveillance et de contrôle social. Il fera souvent

référence à l'école. Il ne s'agit plus de contraindre physiquement mais de conduire les élèves à intégrer la sanction comme possible.

Ainsi, l'architecture de l'école ne laisse aucun espace où l'enfant puisse être non surveillé (à part les toilettes!). Plutôt que de surveiller concrètement, il vaut mieux faire croire aux élèves qu'ils sont toujours surveillés. L'élève devient donc son propre contrôleur.

On voit ainsi qu'il est plus efficace de surveiller ou de laisser croire que l'on est tout le temps surveillé plutôt que de punir.

De même, le découpage du temps scolaire en séquences ne laisse place à aucun temps inconnu "on n'est pas à l'école pour perdre son temps" Ce qui fait que le contrôle et la surveillance de l'enfant sont parfaitement planifiés dans la forme,

(ex : répartition par classe) et dans le contenu (ex : programme planifié).

Tous ces systèmes d'organisation dans la multiplicité de leurs variantes, montrent que pour éduquer, il faut contraindre l'enfant. Sinon, il ne pense qu'à jouer (au lieu de travailler) ou à faire des bêtises (au lieu de participer aux activités).

Paradoxe de la pédagogie traditionnelle :

La pédagogie traditionnelle redoute la vie dans la société comme élément de perversion de l'enfant, tout en enseignant les valeurs morales et politiques de la société. Ainsi sous l'ancien régime, le système politique de la royauté absolue de droit divin sera enseigné comme le seul possible, tout comme Makarenko visera dans ses centres à former un *Homme Socialiste*, ou encore, un Ministre Français de l'Education Nationale qui fera apprendre aux enfants de France les premiers couplets de la Marseillaise pour le bicentenaire de la Révolution Française et la défense des valeurs républicaines. Sans oublier les cours d'éducation catholique introduits dans les écoles publiques polonaises.

Les Pédagogies Nouvelles :

Pour la pédagogie nouvelle, il faut aussi protéger l'enfant de la société, l'en séparer et le faire vivre au seul contact de la nature pour préserver cette nature originelle corruptible. C'est la nature qui devient l'éducateur de l'enfant. S'il fait froid, l'enfant apprendra de lui-même à se couvrir.

Puisque la nature est bonne, elle donnera des enfants bons.

La pédagogie nouvelle renonce d'emblée au social comme source et objet de l'éducation. Poussée à l'extrême, elle ne voit pas l'enfant comme un être vivant en société mais comme un individu isolable et éduicable en dehors de tout contexte social.

Dans les années soixante dix, les courants américains de la pédagogie libertaire et non directive connaîtront un succès sans précédent comme celui porté par Neil "libres enfants de Summerhill".

Là aussi, le social est renié; les enfants seront isolés dans des sociétés d'enfants, "libérées" des contraintes extérieures.

La pédagogie nouvelle connaît encore en France une réelle influence, notamment chez les professionnels chargés de l'encadrement des jeunes délinquants (prévention spécialisée) qui proposent de nombreux séjours en milieu dit naturel, parfois même, dans des conditions difficiles (construction de puits au Sahel par exemple, opération survie en forêt).

Tout se passe comme si ces pédagogues visaient, en sortant les enfants délinquants de leur milieu d'origine, à créer une parenthèse régénérante favorisant le retour d'un nouvel équilibre. Ces options s'appuient implicitement sur l'idée d'une nature humaine pervertie par une situation sociale difficile mais que l'on peut effacer, mettre entre parenthèses pour en diminuer les effets nocifs par un retour vers l'élément naturel. Il ne s'agit pas d'envisager la problématique constatée dans son contexte social.

Pédagogies nouvelles et pédagogies traditionnelles au regard des pratiques :

L'échec des pédagogies traditionnelles :

L'école traditionnelle française applique majoritairement des méthodes traditionnelles d'apprentissage. Il s'agit pour l'école, de faire accéder l'enfant au contenu d'un programme pensé et conçu en dehors de lui : être formé, c'est avoir accès à des connaissances qui sont présentées comme indispensables pour la formation d'un Homme, d'un Citoyen, d'un Travailleur.

Or, chaque année, inexorablement, les statistiques du Ministère Français de l'Education Nationale montrent que ce sont les enfants des couches les plus basses de la société qui échouent massivement à l'école.

L'échec est reconnu et identifié par tous les acteurs, y compris les enseignants. Mais ce sont dans les différentes explications de cet échec que se dévoilent les conceptions philosophiques :

- soit il existe des capacités innées de l'enfant qui, du fait de ses aptitudes, réussit ou pas à accéder à la connaissance.

Cette théorie du don est de moins en moins soutenable dans la mesure où elle explique mal comment ces soi-disantes aptitudes se trouvent quasi exclusivement chez les enfants des milieux sociaux les plus aisés.

Si les recherches en Sciences Sociales et en Sociologie montrent fortement *les corrélations statistiques entre origine sociale et échec scolaire*, elles comprennent aussi comment, au quotidien, dans une classe d'école, se reproduit l'échec des enfants les plus pauvres.

Nous noterons en particulier que c'est dans le sens qu'ils donnent au savoir que se différencient les bons et les mauvais élèves. Jean-Yves Rochex (Université de Paris VIII), à partir d'une large enquête sur le rapport au savoir et à l'école, met à jour ces différences.

Pour les "mauvais" élèves, le savoir ne fait pas sens pour leur vie actuelle d'enfant. Ils ne l'envisagent que comme une obligation pour plus tard.

Les "bons" élèves par contre, s'ils n'ignorent pas l'utilité du savoir dans leur position sociale future, vivent leur rapport au savoir comme utile dans l'immédiat, pour eux-mêmes. Le savoir, la culture, la connaissance présentent pour le bon élève de l'intérêt en eux-mêmes et pour lui-même et non de façon extérieure, hypothétique, pour plus tard.

soit il existe un *handicap social* : la situation sociale de l'enfant le pénaliserait dans ses apprentissages.

La pédagogie évoque ainsi son impuissance, non pas intrinsèquement, mais pour des raisons liées à l'enfant, à sa famille, à son environnement.

Du même coup, l'idée d'une école égalisatrice et émancipatrice qui se veut donner les mêmes chances à tous les enfants n'est pas confirmée par les faits et relève donc d'une *mystification*. En effet, ce sont les enfants des milieux les plus modestes qui échouent à l'école.

Cette notion de handicap social apparaît, à bien des égards, comme la forme moderne de la notion de nature humaine corrompue par le social. Il y a dégradation définitive de la nature humaine que l'on peut éventuellement restaurer, en partie, mais pas totalement.

La notion de handicap en ce qu'elle intègre l'irréversible, conduit à ne pas se poser la vraie question : celle de la fonction sociale de l'école et de la réponse adaptée à la formation des enfants les plus pauvres.

Le concept de handicap socio-culturel apparaît comme un durcissement de la pédagogie traditionnelle qui ne renonçait pas, nous l'avons vu, à rendre perfectible la nature humaine présumée.

Le sociologue Pierre Bourdieu constate aussi que plus les élèves ont, ce qu'il appelle un "*capital culturel*" proche de celui des enseignants, plus l'élève a une chance de réussir scolairement. Ce sont les élèves des couches les plus pauvres qui échouent car leur capital culturel est éloigné de celui des enseignants.

Or, ce capital culturel acquis par l'expérience sociale, participe à la constitution de ce que Bourdieu appelle l'"*habitus*", c'est à dire *un système de disposition durable* acquis par l'individu au cours du processus de socialisation (la socialisation désignant à la fois l'apprentissage social mais aussi l'intériorisation et l'incorporation par la personne des modes de penser et d'agir de son groupe social d'appartenance).

On pourrait alors expliquer l'échec scolaire comme irréductible du fait de conditions de vie défavorables incorporées chez l'élève .

On pourrait expliquer ainsi l'échec des méthodologies sophistiquées d'accompagnement et de soutien, y compris individualisées des élèves en difficultés.

Ce côté irréductible nous renverrait donc à la notion de handicap socio-culturel dont nous avons critiqué précédemment la pertinence.

Mais, outre le fait que Pierre Bourdieu n'a jamais rejoint les tenants de la notion de handicap socio-culturel, il convient plutôt de dire que c'est l'école qui a des difficultés, du fait de l'habitus de ses enseignants et des pratiques scolaires institutionnalisées, à rencontrer l'habitus des élèves les plus défavorisés.

Il n'y a donc pas handicap social, mais bien compétence sociale non valorisée de l'enfant.

Cette compétence issue de pratiques sociales incorporées ne peut s'exprimer dans le cadre scolaire actuel.

Force est de constater qu'effectivement, *l'école ne fait pas sens* pour un grand nombre d'enfants des milieux défavorisés. Tout se passe comme si les enfants étaient conduits à répondre à des questions et à s'adapter à des valeurs qui ne se posent pas socialement à eux, ou qui ne se posent *que* à l'école.

L'échec des pédagogies nouvelles :

Nous mesurerons les limites des pédagogies nouvelles sous trois angles:

- Les Pédagogies nouvelles relèvent d'une illusion :

Livrés à la nature, les enfants sauvages retrouvés avaient perdu toute humanité (langage, marche) et même, certaines capacités sensorielles au profit d'autres sur-développées. L'enfant ne peut se développer en dehors du social. La pédagogie nouvelle maintient l'idée d'une nature enfantine originelle qui se trouve pervertie, comme recouverte par le social qui l'empêche de s'exprimer. La pédagogie n'aura de cesse de retrouver cette nature humaine jugée inaliénable, de la restaurer.

Or, toutes les tentatives pédagogiques pour "récupérer" ces enfants sauvages ont échoué. Le film de Truffaut "L'enfant sauvage" montre bien le déroulement de cet échec pour cet enfant retrouvé au XIXème siècle dans une forêt française.

- Appliquées par de nombreux enseignants, les pédagogies nouvelles n'ont pas fait la preuve de leur efficacité.

En voulant débrider l'enfant, le laisser s'exprimer, on voit émerger chez lui, non pas une créativité enfouie, mais la reproduction de codes, de schémas, de comportements, de références culturelles directement issues de l'expérience sociale de l'enfant.

Au contraire, les pédagogues se sont vite aperçus que si l'on voulait favoriser la créativité chez l'enfant, il fallait *intervenir pédagogiquement*, y compris en donnant des consignes qui censureront parfois la libre expression de l'enfant au profit d'un *apprentissage à l'innovation*.

De même, les résultats des équipes de prévention de la délinquance (prévention spécialisée) utilisant le retour à la nature comme moyen

d'intervention, ont connu de faibles résultats, les jeunes au retour de ces expériences "enrichissantes", reprenant peu à peu le lien avec la délinquance.

- La pédagogie nouvelle explique difficilement le lien entre l'éducatif et le social :

"il ne faut pas jeter la soupe", "il faut se tenir bien à table", "il faut bien travailler à l'école" ..., autant d'exigences, de règles, de morales sociales qui impliqueront une attitude éducative et aussi des résistances de la part de l'enfant. Il est vrai que si l'on n'insiste pas auprès de l'enfant pour ces apprentissages élémentaires, il y a peu de chance que, naturellement, il apprenne.

Ces résistances ne sont pas la preuve d'une nature enfantine mauvaise mais bien le témoignage d'acquisitions qui, par définition, ne sont ni naturelles, ni spontanées.

En quoi les pédagogies nouvelles et traditionnelles sont-elles des pédagogies idéologiques?

Les pédagogies nouvelles comme les pédagogies traditionnelles partent toutes les deux "*d'une conception philosophique de l'Homme qu'elles traduisent en terme éducatif*" (Bernard Charlot).

Ces pédagogies sont idéologiques en ce qu'elles s'appuient sur un système cohérent de pensée, qui donne une explication philosophique de faits réels, observables par tous, avec comme conséquence essentielle de *nier le rapport existant entre l'homme vivant en société et l'élaboration des savoirs et des valeurs*.

La négation de ce rapport a plusieurs conséquences :

- Le savoir est conçu comme une donnée en soi, universelle. Il est actualisation d'une nature humaine et non construction sociale.
- Il n'y a pas de liens entre l'éducatif et le social. L'éducation n'est pas envisagée comme un moyen d'apprentissage social, ni comme un moyen de compréhension de la société, ni comme le moyen de critique sociale.

A l'ensemble de ces conceptions philosophiques de l'éducation qui influencent les pratiques pédagogiques nous opposons *une pédagogie non idéologique* :

- L'enfant est un être social investi et impliqué dans une vie sociale et "*non l'incarnation de caractéristiques métaphysiques positives ou négatives*" (Bernard Charlot). Quand on parle d'enfant comme être social, cela signifie que la vie sociale concrètement vécue par l'enfant fonde ses représentations et sa compétence sociale, c'est à dire sa façon sociale de faire.

Ce sont ces différents vécus qui expliquent les différences entre les enfants : différences de langage, différences de valeur, différences de comportement, différences de perception quant à leur propre devenir.

Le savoir est construit par l'homme. Il n'existe pas en soi et ne préexiste pas à l'Homme. Il nous faut donc parler des savoirs. Nous pensons pouvoir les diviser en deux grandes familles :

Les savoirs comme résultantes de la pensée humaine (ex : la philosophie et les mathématiques)

les savoirs comme résultantes de la compréhension par les hommes des phénomènes existants (ex : la biologie, la géologie).

Pédagogie Sociale et Sociologie :

Du déterminisme sociologique :

Nous l'avons vu, tout pousse à considérer que le vécu social de chaque individu élabore un capital social, culturel, économique qui fonde ce que Pierre Bourdieu appellera l'*Habitus* c'est à dire un acquis social incorporé.

Ce mot d'incorporé est important car il signifie l'intégrité de la personne . C'est habitus fixera ce que Pierre Bourdieu appellera le "*champ des possibles* ", c'est à dire un espace de probabilité dans lequel la personne sera efficiente et où elle "*ne comptera pas pour quantité négligeable* " mais sera au contraire efficace.

Cette notion d'espace des possibles explique à notre sens bien la *stratégie sociale de la personne*. Cette stratégie est la *trajectoire* d'une personne, socialement définie par ses conditions d'existence, sans pour autant réduire les pratiques sociales de la personne, comme ses représentations à une seule expression possible.

Au contraire, il s'agit d'une série d'expressions possibles mais s'exerçant dans un espace socialement orienté et non totalement ouvert.

En liant les notions de trajectoire sociale et d'espace des possibles, Pierre Bourdieu nous paraît refléter la réalité sociale de la personne. Ainsi, il est difficilement contestable que la position sociale de l'enfant tracera le cadre dans lequel il va grandir et donc devenir.

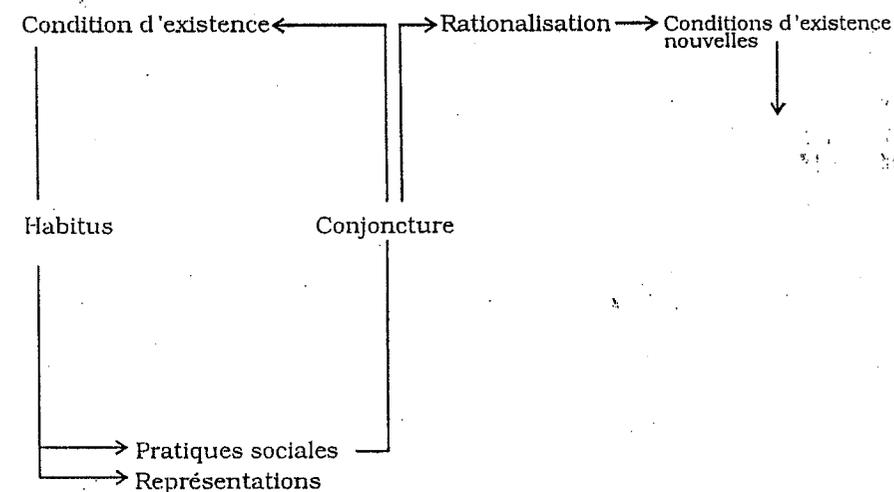
C'est ainsi que nombre d'études à travers le monde montrent qu'il y a d'une génération à l'autre, prolongement des conditions sociales d'existence.

Il est fort à parier que la position sociale des enfants des cadres politiques au pouvoir de l'ancien régime polonais conserveront dans le nouveau système économique une place dominante. Tout comme les enfants des milieux les plus modestes sous l'ancien régime conserveront une position sociale modeste.

Cette analyse théorique issue de programmes de recherche semble refléter ce que nous observons sur le terrain (par exemple, les enfants qui échouent massivement à l'école sont ceux dont les parents ont eux-mêmes un parcours scolaire peu qualifiant).

Mais le champ des possibles en ce qu'il fixe le cadre de l'évolution de la personne, fonde aussi la légitimité de la formation, de l'éducation, et de l'action sociale.

Le schéma de Jacques Morin (Université de Rennes 2) nous permet de mieux situer la place de l'éducation :



Ce sont les conditions d'existence qui construisent l'Habitus, c'est à dire *ce qu'est la personne*.

Nécessairement, cet Habitus en ce qu'il est *incorporé*, conduit la personne à des pratiques sociales bien précises, c'est à dire des façons de vivre socialement. Cet habitus fonde également les représentations que se fait la personne de la vie et du monde qui l'entoure. Tout se passe comme si les pratiques sociales et les représentations visaient à reproduire et à maintenir les conditions d'existence. En effet, la personne a l'impression d'être libre quand elle se comporte en référence à son habitus.

Si l'on décide de considérer comme inacceptables pour la personne certaines pratiques sociales pénalisantes, il faudra intervenir en proximité avec cet habitus qui s'exprime au travers des pratiques sociales et des représentations. Sinon la personne se sentira atteinte dans sa liberté et fera obstacle. La conjoncture qui sera envisagée devra être rationalisée par la personne, c'est à dire intégrée comme élément d'une condition d'existence nouvelle.

Appliquons ce schéma au rapport de l'enfant au savoir (Il est en effet impossible d'admettre qu'un enfant soit conduit à ne pas savoir lire et écrire correctement) :

- Les conditions sociales d'existence de l'élève fondent son savoir-faire social et donc ses connaissances sociales (il sait en société faire de nombreuses choses). Elles fondent aussi ces présentations du monde : chaque pédagogue sait que l'enfant voit le monde à travers son expérience sociale.
- S'il advient qu'à l'école, on juge ses connaissances (par exemple, le langage argotique) comme des sous valeurs, l'enfant sera conduit au refus des principes éducatifs qu'on souhaite lui transmettre.

Il ne peut en être autrement, justement parce que ces pratiques sociales langagières font partie de lui et font l'objet d'une permanente acquisition sociale.

L'enfant ne peut les remettre en cause d'autant plus qu'elles font partie d'un environnement qui, lui, peut les valoriser (famille, pairs, voisins).

- L'éducation ne peut donc nier cette construction sociale des connaissances et surtout bâtir un savoir et des connaissances en totale rupture avec les acquis incorporés de l'élève.

Les apprentissages nouveaux ne peuvent se faire dans la rupture (sinon il y a impossibilité pour l'enfant de vivre la remise en cause de ses valeurs

incorporées), mais dans la proximité des représentations et pratiques sociales de l'enfant.

L'éducation ne peut s'exercer que dans le champ des possibles socialement constitué.

De l'interactionnalisme symbolique :

Il nous semble que le paradigme du déterminisme sociologique, même accompagné de la notion de possible de Pierre Bourdieu, ne suffit pas à comprendre la complexité de la construction sociale de la personne.

Comment, en effet, se reproduisent au quotidien dans les relations de l'enfant aux adultes et à ses pairs, les conditions sociales d'existence et les inégalités sociales?

Nous voyons dans un courant de la sociologie américaine, à savoir l'*interactionisme symbolique*, les moyens de comprendre *au plus près de l'individu* comment se construit au quotidien la personnalité sociale de l'enfant.

Jean Manuel de Queiroz et Marek Ziolkovski, dans un récent livre, rappellent les principes fondamentaux de l'interactionisme symbolique défini en 1969 par Blumer:

"1-les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux.

2-ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui.

3-c'est dans ce processus d'interprétation mis en oeuvre par chacun des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié."

Pour illustrer ces propos, nous nous intéresserons aux problèmes de la déviance et de la délinquance à partir d'un exemple qu'il nous a été donné d'observer :

il s'agit d'une jeune fille de 15 ans que nous appellerons Maryse.

Nous nous sommes intéressés à Maryse suite à une communication téléphonique de la directrice de son collège qui voulait faire parvenir un message : cette enfant avait projeté de "*faire un commando dans une association en enfermant d'autres enfants dans un local avec des boules puantes*". Malheureusement, la boule avait explosé prématurément pendant un cours.

La directrice en profite pour nous parler des "*graves difficultés*" que rencontre le collège avec cette enfant qui est révoltée contre l'école, qui s'oppose systématiquement à tout et qui est en échec scolaire. La directrice envisage de contacter son éducateur pour un placement en foyer.

Nous rencontrons les animateurs qui encadrent Maryse dans différentes activités hors du temps scolaire, sans leur parler de l'appel téléphonique. Nous leur demandons de nous parler de Maryse. Les termes sont très élogieux : c'est une enfant très dégourdie, qui a beaucoup d'idées, qui réalise des projets, prend des initiatives, aide les autres et notamment les plus petits. Les animateurs disaient n'avoir jamais eu affaire à une quelconque agression de la part de Maryse.

Le contraste était donc très saisissant.

En poussant nos investigations, nous nous sommes rendus compte que Maryse, depuis longtemps, mettait à bout de nerfs les enseignants par des sabotages de toutes sortes.

Elle s'était ainsi constituée une identité par opposition au système scolaire dont elle connaissait parfaitement le fonctionnement au point d'en provoquer des disfonctionnements efficaces.

De façon différente, Maryse savait aussi parfaitement utiliser l'association pour réaliser des projets positifs.

Cette expérience révèle que la déviance, ou la délinquance est un phénomène qui est relatif et dépend du sens que les acteurs donnent à leurs actes :

- Pour l'école,
Maryse est déviante et négativée. Mais pour Maryse, l'école mérite bien d'être sabotée.
- Pour l'association,
Maryse est totalement intégrée et fait tout son possible pour aider à l'intégration d'autres. Pour Maryse, l'association doit être aidée.

Cet exemple témoigne qu'il n'existe pas de personnalité déviante. Il y a production d'une interaction sociale dans lequel le sens des différents protagonistes se trouve en conflit.

"c'est la réaction sociétale à une conduite, réelle ou supposée qui est constitutive du phénomène. Il faut donc considérer la déviance sous l'angle d'une transaction entre un individu et un groupe social, comme un processus qui a pour effet de mettre à l'index le déviant en lui signifiant son expulsion symbolique (et parfois réelle) du monde normé des normaux" (Jean Manuel De Quieroz).

L'éducation ne peut donc ignorer cette construction sociale de sens qui induit des formes de rationalité singulière chez tout individu.

C'est même là, que probablement tout se joue. C'est dans la prise en compte ou non du sens social que l'enfant donnera à ses apprentissages, que se fondera la réussite ou l'échec du pédagogue.

Dès lors, cela nous conduit à penser que l'éducation doit se bâtir sur des différences (et non des normes), sur des contenus construits (et non pré-établis), sur la recherche de sens (et non de méthodes).

Pédagogie Sociale et Psychologie :

La psychologie s'attache à dire que l'homme est avant tout individu de relation, de langage. Ce sont ces particularités qui fondent sa qualité d'humain.

Mais lorsqu'il s'agit de réconcilier des réalités sociales avec des perspectives psychologiques, l'on se trouve confronté à des querelles d'école.

Depuis une quinzaine d'années, il n'est plus possible d'ignorer les champs théoriques voisins de ceux de la psychologie (le champs social, le biologique) sans rester dans une explication des phénomènes qui ne résiste pas à la réalité de vie des individus.

Comment, en effet, traiter de l'humain sans le mettre en lien avec des réalités de vie spécifiques?

L'ère industrielle a plongé l'homme dans des réalités de chômage, de choix d'existence, de société de consommation : *on ne peut isoler l'homme du contexte dans lequel il vit.*

La psychologie pour les pédagogies traditionnelles :

Nous l'avons vu, les pédagogies traditionnelles visent à éduquer l'homme par une culture qui témoignera de sa qualité d'homme.

D'emblée, les pédagogies traditionnelles perçoivent bien que cette culture n'est pas accessible dans l'immédiat pour l'enfant. Il faut donc procéder par étapes.

En conséquence, les pédagogies s'appuieront aisément sur des références empruntées au cognitivisme et à la psychologie du développement : pour apprendre, l'homme doit être mis dans des conditions d'apprentissage qui tiennent compte de ses capacités.

L'enfant se développe selon des stades pré-établis, le passage d'un stade à l'autre étant défini par l'acquisition d'un nouveau savoir ou d'une nouvelle compétence qui est de l'ordre de la connaissance. Il y aurait donc, de manière innée, un schéma de développement notamment mental qui serait identique pour tous les individus.

Dans le contexte scolaire :

Piaget, et dans cette même perspective Vigotski, ont ainsi tenté de définir des étapes de développement communes à tous les individus.

Les références à Piaget sont très présentes dans l'enseignement en France et ont largement influé sur la récente organisation en trois cycles d'apprentissage :

- | | |
|---------------------------------------------|------------|
| - Cycle des apprentissages premiers | 3 à 5 ans |
| - Cycle des apprentissages fondamentaux | 6 à 8 ans |
| - Cycle de consolidation des apprentissages | 9 à 11 ans |

Pour chaque cycle, des évaluations sont faites sur les apprentissages de Français, mathématiques principalement, mais également sur des comportements considérés comme adaptés, des comportements que l'enfant doit présenter à tel âge (être attentif, être poli, savoir écouter...). Ces référentiels (items) introduisent des notions de norme et d'écart à la norme : un enfant sera "en retard" s'il n'a pas acquis ce qui est requis.

Or certains items réfèrent à des valeurs morales et sociales et n'ont de valeur qu'au regard des objectifs pédagogiques de l'instituteur et ses propres valeurs morales. Quelles peuvent être les conséquences d'une telle évaluation?

Dès l'arrivée dans le cycle des apprentissages fondamentaux, l'instituteur en lisant l'évaluation fournie par son collègue a une idée de ce que "vaut" l'enfant : il sera "bon" élève ou il sera un élève difficile. Fort de cette évaluation, l'instituteur attendra des élèves des performances différentes. C'est ce que l'on nomme en psychologie l'*effet pygmalion* : l'élève, évalué négativement, aura tendance à le rester en fonction du regard premier porté sur lui.

Le problème est que l'élève est catégorisé en bon ou mauvais, sans que soient évaluées les conditions d'apprentissage qui ont conduit à cette même catégorisation.

La psychologie a pourtant été éclairante sur le fait que l'enfant apprend avant tout par expérience, dans une relation aux autres. C'est cette expérience qui fonde le sens que donnera ou ne donnera pas l'enfant aux apprentissages.

A titre d'exemple, faire une division pour apprendre la technique opératoire n'a pas le même sens pour l'enfant que partager en quantités équitables le contenu d'un paquet de bonbons. L'opération est pourtant la même.

Le système pédagogique légitimé par une psychologie du développement autonome de l'enfant, fonctionne comme si l'acquisition n'avait pas à voir avec les conditions de vie.

Paradoxalement, la psychologie qui situe l'individu comme être de relations, tend à ignorer le contexte social dans lequel elles s'exercent.

Dans l'éducation spécialisée (prise en charge des délinquants) :

Les foyers éducatifs qui accueillent des enfants déviants, adoptent implicitement la notion d'écart à la norme, et la nécessité de contraindre l'enfant pour qu'il grandisse.

L'action éducative doit redresser l'enfant, le remettre dans le droit chemin. Pour se faire, il lui faut un tuteur (l'éducateur) qui, à l'image d'une plante qui pousse, saura le tenir droit.

Les parents étant considérés comme inaptes à leur fonction de parents, incompetents ne participent plus au processus éducatif ou de façon marginale.

Or, s'il est vrai qu'il y a souvent à affirmer la loi dans les comportements parentaux, (notamment lorsque les enfants sont en danger), l'action éducative est vite confrontée à ses limites quand elle consiste exclusivement à obliger les parents à se conformer à des comportements qui ne font pas sens pour eux, qu'ils ne comprennent pas.

On isole l'enfant du contexte social dans lequel il s'est construit dans le but de lui faire prendre le cours "normal" de son développement. Le psychologue vient aider l'éducateur dans sa mission de redressement de l'enfant, en expliquant les causes de la déviance : soit l'enfant à une problématique personnelle (ex : retard dans le développement mental), soit l'enfant a vécu dans des conditions sociales pénalisantes.

Ces conceptions cachent une théorie du développement identique pour tous les enfants qui constitue de fait *la* norme.

C'est oublier qu'il y a une *organisation du développement de l'enfant* et que l'un des facteurs de cette organisation est constitué par les conditions

sociales d'existence. Il est donc difficile d'envisager de "traiter" les problèmes de l'enfant en l'isolant. Un individu "en soi" n'existe pas et ne se développe pas en dehors des réalités sociales dans lesquelles il vit.

La psychologie et Les pédagogies nouvelles :

Les pédagogies nouvelles affirment que l'homme a un potentiel inné très important, et que des méthodes pédagogiques adaptées permettent un développement de ce potentiel.

Dans le cadre scolaire :

La psychologie a aidé au développement de ces pédagogies, en mettant l'accent sur la relation individuelle.

Empruntant des références à la psychanalyse, la psychologie entretient l'idée qu'une relation duelle dans laquelle l'individu est considéré comme sujet, permettrait à une action éducative de mettre en valeur les capacités de cet individu.

Il y a là définition de l'individu comme une entité psychologique, un sujet dans la relation à l'autre, que l'on pourrait abstraire de son contexte de vie. Cette conception a conforté les tenants des pédagogies nouvelles sur la nécessité de rupture avec le contexte familial invalidant. Elle a également centré la problématique éducative sur la relation entre le maître et l'élève (l'élève se conforme à ce que le maître attend de lui : effet pygmalion). Il y aurait là confirmation que l'apprentissage se joue dans une relation duelle et uniquement dans ce rapport inter-individuel.

Or à l'école, les enseignements individualisés dispensés à des enfants en difficultés scolaires n'ont pas fait la preuve d'une efficacité déterminante.

Dans le cadre de l'éducation spécialisée :

A l'identique, les pédagogies nouvelles ont centré l'action éducative sur la relation duelle entre l'éducateur et l'enfant. Considérant toujours le milieu familial comme invalidant, une rupture est établie entre l'enfant et son milieu familial.

Etant entendu, nous le répétons, que cette rupture est parfois nécessaire pour soustraire l'enfant à un danger (violences, abus sexuels...), c'est l'orientation éducative qui vient révéler la conception de l'humain qu'elle sous-tend.

Le milieu est nocif pour l'enfant, il faut soustraire l'enfant aux mauvaises influences.

Tout éducateur sait pourtant que peu d'actions ont de chance d'aboutir à un mieux lorsqu'elles sont faites contre les parents, et qu'elles ne sont pas élaborées avec eux. C'est une illusion de penser que par une relation duelle et en faisant abstraction du milieu de vie de l'enfant, la solution à la problématique qu'il présente sera trouvée. Il est constitué de cette histoire familiale et sociale. Sans agir sur les conditions sociales d'existence, il n'y aura pas d'action éducative.

L'être humain serait défini comme pouvant échapper à des facteurs d'ordre sociaux. L'individu est une entité psychologique que l'on ne peut abstraire de son contexte de vie. Chacun s'il est porteur de son histoire individuelle, est aussi constitué par cette histoire, y compris dans sa dimension sociale.

La psychologie et la pédagogie sociale :

Il n'est d'humain que s'il est social. La dimension sociale n'est pas annexe à la compréhension de l'homme, elle est constitutive de son individualité. Il n'y a pas de développement linéaire pré-programmé et coupé de toute réalité. Mais l'homme se construit dans une problématique sociale. L'individualité est constituée du social qui l'entoure.

On ne peut abstraire, désocialiser, déshistoriciser des comportements.

Généralement, la psychologie s'intéresse à l'*histoire de vie* des individus pour trouver dans les événements passés, des explications aux problématiques actuelles. Si un enfant a des difficultés pour apprendre à lire, son histoire est interrogée pour trouver un événement passé qui vienne expliquer cette difficulté.

Une problématique pédagogique est légitimée par une explication psychologique.

Nous ne pouvons adhérer à cette conception pour deux raisons :

- Quand on étudie de près les compte rendus des histoires de vie, on remarque que ces dernières fonctionnent dans une logique de la causalité (un problème trouve son explication dans le passé).

Ainsi, des événements de la vie jugés signifiants, sont sélectionnés puis liés les uns aux autres pour constituer une histoire de vie. Se dégage ainsi une logique linéaire qui apparaîtra comme autonome à l'espace social, comme un récit romancé, une aventure chronologique parsemée d'événements heureux et malheureux qui expliquent la situation actuelle.

Tout se passe comme si la vie de la personne suivait une trajectoire linéaire qui traverserait de façon autonome l'espace social.

Or, ce qu'il faut interroger, ce sont les représentations que ces personnes élaborent, mais dans la dynamique sociale les constitue.

- Plutôt que de parler de conséquences, nous préférons parler de sens.

Il est indéniable que des événements douloureux ou difficiles ont des conséquences sur la vie des individus. L'homme se construit dans des réalités sociales. Tout individu par exemple, après un décès, doit faire un travail de deuil. Mais celui-ci n'aura pas le même sens selon les croyances religieuses, les habitudes culturelles (parler ou ne pas parler de la mort), l'environnement social dans lequel vit une personne.

Au regard de la pédagogie, la question qui se pose, est celle de l'articulation des problématiques psychologiques avec les problématiques pédagogiques. Si les premières ne peuvent pas légitimer et expliquer les secondes, ce n'est que dans la prise en compte d'une dimension sociale que cette articulation pourra s'exercer.

Il ne s'agit plus pour la psychologie de donner un sens à une problématique sociale, en fournissant une explication de l'écart avec une norme, mais de comprendre le sens de la problématique sociale pour les gens.

Pédagogie Sociale et Méthodologie :

Le savoir est nécessairement issu du social. Il n'y a pas de savoir en soi en dehors d'une vie sociale et humaine.

Des savoirs peuvent ainsi disparaître (ex : priser le tabac) et d'autres naître (ex : utiliser un ordinateur). Certains savoirs sont disqualifiés au profit d'autres. Ainsi, nous avons vu disparaître progressivement en France, à l'école primaire, dans les centres de loisirs et centres de vacances, certains contenus d'activités manuelles qui étaient déterminés en fonction du sexe (ex : pour les filles, couture, macramé, dentelle, pour les garçons : menuiserie, construction).

Cette discrimination des savoirs, présentée jusque-là comme l'indispensable formation différenciée du petit garçon et de la petite fille, sont devenus inacceptables en même temps que la femme acquérait une position plus égalitaire dans la société.

Ces activités manuelles ont été remplacées par des activités communes, moins directement utilitaires et visant plus à l'esthétique.

Nous comprenons bien qu'il n'est pas possible de parler d'éducation en tant qu'accès à des savoirs et à des valeurs, sans poser la question de la société qui les produit.

En schématisant, nous pourrions dire que les pédagogues sont soumis à trois alternatives :

- faire accéder les enfants à des savoirs et des valeurs de la société, valeurs qui sont fixées en dehors du pédagogue et de l'enfant (c'est la finalité même des programmes établis par les ministères en fonction de critères sociaux, moraux, économiques, et nous l'avons vu philosophiques).

Cette pédagogie est idéologique en ce qu'elle accrédite l'idée d'un savoir en soi, déconnecté de toute origine sociale, camouflant de fait cette relation. Le pédagogue se met dans la position d'un simple agent, ou courroie de transmission d'un système de société.

- faire accéder l'enfant à des savoirs et des valeurs idéologiques qui s'opposent au système politique, économique en vigueur dans un contexte donné.

L'éducation est considérée par le pédagogue comme un moyen de lutte politique : il va lier l'acquisition de savoirs à des principes et des valeurs pré-établis. Il y a confusion entre le concept et la réalité : des éléments judicieusement sélectionnés dans le réel vont venir confirmer les concepts idéologiques.

Cette option conduit à la manipulation des élèves car elle se situe dans le champ de l'opinion. Nous avons vu les dégâts occasionnés en Iran par l'embrigadement et la formation des enfants soldats par les intégristes religieux.

A l'échelle d'un pays, l'éducation au service d'une idéologie peut aboutir à des catastrophes pour les hommes. L'expérience Russe est à ce titre très révélatrice. Tout le système éducatif était orienté vers la Guerre Froide. Il a pu sortir des élites et des techniciens capables de gagner la compétition spatiale. Mais ce même système éducatif s'est révélé incapable de former à la gestion et à la compréhension des problèmes quotidiens des gens.

- Conduire les enfants à situer le savoir comme conséquence d'une activité sociale et humaine.

Ce sera l'option de la pédagogie sociale.

En prouvant les liens entre le savoir et son origine sociale, la pédagogie sociale fait envisager le savoir et plus généralement la culture, comme un moyen de compréhension sociale et aussi comme un mode d'analyse contradictoire du social.

Il s'agit pour le pédagogue d'élaborer, de mettre les enfants en situation de pouvoir comprendre les liens entre le savoir et son origine humaine de telle manière à ce que l'élève donne un sens social à l'acquisition de savoir et au rôle du savoir dans le social.

Pour se faire, nous développerons quelques axes méthodologiques qui illustreront quatre des conditions d'exercice de la Pédagogie Sociale :

1-"la psychologie de l'enfant ne peut définir les fins de l'éducation"(Bernard Charlot)

A partir du moment où nous sommes conduits à considérer qu'il n'est pas possible de penser le savoir sans penser le contexte social dans lequel il s'élabore, c'est bien ce à quoi nous voulons former l'enfant qui fixera les finalités éducatives et donc la pédagogie.

C'est en fonction de finalités éducatives que la pédagogie trouvera le sens à donner à la méthodologie.

Ce ne sont pas les stades de développement de l'enfant qui peuvent définir la pédagogie. Sinon, cela reviendrait à dire qu'à tel stade correspondant à tel âge, il faut appliquer telle méthode et tel contenu. S'il y a échec, cela signifierait que l'enfant n'a pas accédé au stade correspondant à son âge et qu'il faut un suivi, un traitement spécifique.

Il ne s'agit pas de nier qu'il y ait des étapes dans le développement de l'enfant, mais de contester le fait qu'elles fixent les finalités de l'éducation.

Tout au contraire, la psychologie, comme l'un des moyens de compréhension de l'enfant comme être social impliqué, doit aider à l'adaptation de la pédagogie à l'enfant dans un cadre fixé par les finalités éducatives.

Les pédagogies traditionnelles et nouvelles tout en camouflant idéologiquement les liens entre les savoirs et leurs essences humaines savent utiliser la psychologie au service de leurs finalités. Chaque directrice d'école maternelle sait, pas exemple, qu'il est impossible de mettre en rang par deux des petits de 2 ans. Elle inventera d'autres méthodes (tenir une corde commune...) pour arriver à ses fins et à ses objectifs de déplacement discipliné.

2-La construction par les enfants des connaissances et des savoirs

Il ne s'agit donc plus d'aborder le savoir sous la forme de contenus à mémoriser mais bien de reconstruire ce contenu, d'en découvrir le sens. Il s'agit de mettre l'enfant dans la position d'un chercheur qui tente de comprendre, par essais successifs, par tâtonnements, hésitations, expérimentations...

Prenons l'exemple des mathématiques :

"Le monde des mathématiques ne pré-existe pas ni dans le Ciel ni sur la Terre. L'activité mathématique n'est pas découverte, mais création" (Bernard Charlot).

Les mathématiques sont purement créées par l'homme. Elles intéressent donc particulièrement la pédagogie sociale en ce qu'elles nous invitent à travailler autour de ce lien.

Méthodologiquement, *"il faudra partir d'une situation -problème initiale (concrète ou abstraite selon l'âge de l'élève) et aider l'élève à inventer (et non à découvrir) le concept ou la règle qui permet de résoudre la situation-problème."* (Bernard Charlot)

Nous y reviendrons plus largement dans le numéro consacré à l'école.

3-la pratique sociale de l'enfant :

Chaque enfant, nous l'avons vu est un être social impliqué dans une vie sociale donnée. Nous avons également vu que si cet apprentissage social incorporé n'était pas pris en compte comme un fait irréductible par les pédagogues, ces derniers prenaient le risque d'exclure l'enfant (surtout celui issu des couches les plus modestes de la société) .

Il y a obligation pour les pédagogues de comprendre quel est l'espace d'efficacité de l'enfant. Dans quel espace social est-il reconnu comme pair, voisin, frère? Dans quels espaces est-il agissant? Quelles sont ses pratiques sociales? Comment et vers qui s'exercent - elles?

Nous pouvons distinguer plusieurs types d'espaces : la famille, le quartier comme lieu d'activité extérieur, les lieux sportifs ou culturels...

Nous allons nous intéresser à l'espace urbain (quartier) en ce sens qu'il est l'espace où l'enfant est le plus indépendant, le moins soumis au regard des pédagogues, des parents, des adultes en général.

L'activité de l'enfant est peu lisible sauf quand cette activité provoque un acte jugé déviant (graphitis, jeux sur des espaces interdits, bruits...). Mais cette partie visible de l'activité de l'enfant est loin d'être la seule.

Les enfants se réunissent dans certains espaces, réalisent des échanges (troc de billes, de cartes de basket...) prennent des décisions de jeux, fondent des groupes plus ou moins stables et plus ou moins homogènes.

En tant qu'espace d'efficience de l'enfant, le quartier est le lieu d'où peuvent naître de nombreuses initiatives collectives des enfants, initiatives qui peuvent être considérées comme sources d'apprentissage des pratiques sociales.

Il semble possible pour les pédagogues de s'appuyer sur ces réseaux informels d'enfants pour prolonger, développer, accompagner certains des centres d'intérêt propres aux enfants.

Prenons un exemple qui sera détaillé dans le prochain numéro consacré à la pédagogie sociale en milieu ouvert.

Dans le quartier de Młynów à Gibalskiego (Varsovie), il nous a été donné d'observer deux phénomènes :

- L'existence d'une cour intérieure d'habitation dans laquelle se concentraient les problèmes (ex : regroupement des alcooliques) et conflits

sociaux de voisinage mais aussi les échanges (ex : rencontres entre mères de famille)

- La passion des enfants pour des activités sportives dans le quartier, notamment le basket.

Nous avons proposé aux enfants de réaliser les plans d'un aménagement sportif dans la cour intérieure sur la base d'une règle précise. Il s'agissait de faire plusieurs projets crédibles (en fonction du budget alloué) puis de les soumettre à un vote de tous les habitants concernés.

Par cette pratique directement sociale, sur la base d'un de leur centre d'intérêt, les enfants ont acquis une expérience de citoyenneté réelle (et non fictive), mais aussi des connaissances en communication, en réalisation de plans, en technique de discussion et d'élaboration entre pairs, en connaissance de différents matériaux de construction, en systèmes mobiles d'aménagement...

Quels enseignements tirer de cet exemple de pratique?

En facilitant la reconnaissance de l'enfant comme acteur impliqué dans un espace public commun, cette pratique répond à trois des caractéristiques d'une pédagogie sociale :

- l'acquisition de savoir fait sens pour les enfants (aménagement d'un lieu sportif).

Cela a à voir avec leur vie d'enfant.

- le savoir sert à faire et à transformer.
- le savoir est élaboré par les hommes et est de fait discutable (ex: choix du système de vote)

Cet exemple marque la différence avec un cours d'éducation civique qui expliquerait en classe (in-vitro), même avec des méthodes participatives et élaboratives, les modes de décisions démocratiques.

Par la pratique citoyenne (in-situe) le concernant concrètement et s'exerçant directement sur l'espace publique des pairs et des adultes, l'enfant acquiert une compétence sociale, un savoir faire social, qui l'accompagne dans son développement vers l'âge adulte.

Nous observons au passage que cette forme prise par la Pédagogie Sociale n'adhère pas aux méthodologies qui viseraient à partir des problèmes (notamment familiaux) des enfants pour les conduire à les exprimer comme base d'apprentissage (écriture par exemple).

En partant des problèmes des enfants comme source d'apprentissage, on risque de légitimer à leurs yeux les problématiques comme référents d'acquisition de savoir.

L'enfant peut en venir à poser des actes en conformité avec ce référent légitimé parce qu'il devient un moyen d'identité et de reconnaissance sociale. Au contraire, il s'agit d'engager les enfants dans une dynamique formative qui les accompagne vers l'âge adulte, mais aussi vers des pratiques qui ne font pas nécessairement partie de leurs conditions d'existence.

Il faut en effet différencier nettement :

- l'origine du sens que donnera l'enfant à l'acquisition du savoir (c'est à dire ses pratiques et représentations sociales), sens qui doit être recherché par tout pédagogue.
- l'évolution par l'éducation, des pratiques et représentations sociale de l'enfant.

Le pédagogue, s'il en reste au pratique sociale de l'enfant, outre qu'il ne fait pas oeuvre de formation, prend le risque de valider des pratiques sociales qui ne vont pas nécessairement dans l'intérêt de l'enfant.

Tout au contraire, il doit amener l'enfant à *savoir devenir* c'est à dire construire peu à peu son identité d'adulte.

4-La Pédagogie Sociale comme pédagogie des Modèles Sociaux:

Le problème posé à tout pédagogue est de savoir comment envisager méthodologiquement le rapport entre les savoirs et les modèles sociaux qui les produisent.

Nous avons vu qu'il ne s'agissait pas pour le pédagogue de faire passer sa conception du monde et du savoir (ce qui reviendrait à faire de la politique avec les enfants) mais bien de leur montrer les liens entre les savoirs, les valeurs, et leurs élaborations par des hommes vivant dans des conditions singulières y compris dans une même société.

Déjà démontrer aux enfants qu' en Europe, il est sale de manger avec les doigts mais pas au Magreb, c'est important.

Comme il est important de montrer aux enfants qu'arriver en tenue de travail au restaurant Ambassadeur à Varsovie sera considéré comme très mal élevé, alors qu'arriver endimanché dans le restaurant d'entreprise de l'usine Fiat sera considéré comme de la provocation.

Il y a bien un lien entre les codes sociaux et les groupes sociaux dans lesquels ils s'exercent.

Toutefois il s'agit là de démonstration théorique pour l'enfant. L'enfant n'y est pas impliqué en tant qu'appartenant lui aussi à un groupe social avec ses codes et ses valeurs.

Pour palier à ces limites, nous proposons la définition d'une méthodologie du projet qui a pour objet de faciliter la pratique sociale de l'enfant. Nous développerons dans les prochains numéros les formes que peut prendre la méthodologie du projet (rôle de l'adulte, déroulement chronologique, condition de constitution d'un groupe, condition de motivation des enfants ...).

Nous prendrons cependant un exemple directement issue de la pratique :

Un groupe de 9 enfants (9-10 ans) s'intéresse à la cuisine, thème générique de leur projet.

Ce projet s'est développé en plusieurs périodes :

Période 1 :

Visiter le plus grand nombre possible de cuisines de restaurants, rencontrer les cuisiniers, voir les différentes préparations et goûter si possible quelques plats.

Acquis :

Repérage dans la ville, comparaison des systèmes d'approvisionnement, prix des plats, recettes, modes de cuisson, types de clientèle, agencements d'intérieur ...

Période 2 :

Se mettre d'accord sur un voyage commun à tout le groupe toujours sur le thème de la cuisine. Le choix fut un voyage à Avignon pour manger dans un restaurant servant exclusivement des plats sucrés, du hors d'oeuvre au dessert en passant par le plat de résistance.

Acquis :

organisation de discussion, décision, négociation, recherche d'idée, créativité.

Période 3 :

Organisation par les enfants du voyage.

Acquis :

calcul des coûts, recherche d'hébergement, système de déplacement, repérage géographique, recherche par téléphone, par courrier, recherche de financements.

Période 4 :

Séjour à Avignon

Acquis : connaissance des cultures gastronomiques locales.

Par cet exemple, nous voyons l'ensemble des acquis des enfants et surtout le mode de comparaison des modèles sociaux qu'il induit. Il y a bien une relation entre :

- le savoir et sa nécessité sociale (le savoir sert à faire et à résoudre des problèmes)
- le savoir et son origine culturelle (on mange et on se comporte différemment d'un groupe social à l'autre, d'une région à l'autre).

Le savoir se construit sur la base d'une démarche proprement humaine.

Le projet comme l'une des applications possible de la Pédagogie Sociale favorise chez les enfants une *pratique sociale réelle (et non fictive), interculturelle (et non cloisonnée)* sur la base de leur motivation et du **sens** qu'ils en donnent dans leur vie d'enfant en devenir.

Conclusion

Le lecteur l'aura compris : la Pédagogie Sociale met dos à dos pédagogies traditionnelles et pédagogies nouvelles quand elles traduisent des conceptions philosophiques en conceptions pédagogiques avec, pour conséquence essentielle, de camoufler l'origine humaine des savoirs et des valeurs.

La Pédagogie Sociale montre que les savoirs et les valeurs sont des constructions humaines qui, en tant que tels, ne sont pas universels. Ils ne sont pas transmissibles en dehors des contextes sociaux dans lesquels ils s'exercent, ni en dehors du sens que leur donnent les Petits d'Homme.

Daniel Cueff
Secrétaire Général

Françoise Caugant
Responsable Recherche
Formation