



HAL
open science

Note de lecture. Guillaume Sabin & GPAS. La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale. Montreuil: Libertalia, 2019, 283 pages
Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Note de lecture. Guillaume Sabin & GPAS. La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale. Montreuil: Libertalia, 2019, 283 pages. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale, 2021, 54 (3), pp.115-120. 10.3917/lsdle.543.0109 . hal-03907519

HAL Id: hal-03907519

<https://hal.science/hal-03907519v1>

Submitted on 20 Dec 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Guillaume Sabin & GPAS. La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale. Montreuil : Libertalia, 2019, 283 pages.

Publié dans la collection « N'Autre École », en lien avec la revue du même nom valorisant les débats pour une éducation émancipatrice, cet « essai de pédagogie sociale » a été écrit conjointement par Guillaume Sabin et les groupes de pédagogie et d'animation sociale (GPAS). Il est le fruit d'un compagnonnage de plusieurs mois d'un enseignant-chercheur prenant part aux activités des pédagogues de Rennes, de Brest et de l'intercommunalité Val d'Ille (35). Dans un premier temps, cette recension revient sur les parties qui constituent le livre avant d'en discuter, dans un deuxième temps, les principaux apports, alors qu'il vient documenter des pratiques pédagogiques éloignées « du penser et du faire majoritaires » (p. 24), ainsi que leurs prolongements possibles.

Dès l'introduction, le ton est donné par une critique directe de la « clôture » ou de l'enfermement qu'impose la pédagogie scolaire ou ses « alternatives » (p. 9). Même si elles ont des intentions et des visées opposées, elles reposent sur une même méfiance envers le « dehors » ou une même logique « d'enfermement-éloignement » par l'établissement de « frontières suffisamment étanches pour pouvoir offrir les conditions d'une bonne éducation » (p. 11). S'ajoute une deuxième logique : ses conditions sont tramées par un « idéal de cohésion et d'homogénéité » (p. 14), une sorte de « milieu purifié » (p. 17), un modèle uniformément applicable à tous, que ce soit dans une visée conservatrice ou réformatrice. Cette critique est directement adossée à l'analyse de la « mystification pédagogique », et ses ressorts idéologiques communs à la pédagogie traditionnelle et aux pédagogies dites « nouvelles », qu'avait mises en évidence Charlot (1976). À l'encontre de cette idéologie qui postule qu'il « n'y a d'éducation que dans un milieu homogène et spécifique » (p. 20), l'ouvrage se propose d'étudier plus avant la « tentative pédagogique » de la pédagogie sociale – aussi théorisée par Bernard Charlot – qui s'est développée après qu'un groupe de professionnels de l'animation s'en est emparée il y a 40 ans (p. 21). « Qu'advient-il si l'on se dit que la vie sociale est ce pour quoi on a besoin d'être éduqué ? » (p. 20). Pour y répondre, l'ouvrage se divise en trois parties.

Basée sur de nombreux récits, la première partie présente le quotidien des pratiques en pédagogie sociale, leur « variété » (p. 178) et leur caractère « périphérique » (p. 119). Au fil des sorties proposées à des petits groupes d'enfants volontaires, constitués lors de rencontres à l'école, on chemine avec les pédagogues dans les transports en commun, en l'absence de local investi, jusqu'au retour au domicile familial. Contre « l'école séparée de la vie » (p. 47), il s'agit d'y plonger et de « faire avec » les « contingences obligées » (p. 51) de l'espace public et ses imprévus pour (dé)multiplier les rencontres. Si « travailler au grand air » (p. 87) implique une proximité avec les familles, s'impose un travail émotionnel important pour « aller vers », parfois à l'encontre, des enfants et des jeunes (p. 88-94).

Dans le prolongement, la deuxième partie approfondit le rapport de la pédagogie sociale face au « fait majoritaire » diffusant ses « particules fines », avec le risque d'être digérée, en considérant ses « points d'accroche solides » et ceux qui la « fragilisent » (p. 128). Resituée dans l'histoire pédagogique (Jacotot, Freire, Oury & Vasquez, Freinet), sa proximité avec d'autres métiers (animation, travail social hors les murs) est interrogée pour mettre en avant les principes spécifiques qui fondent les pratiques des GPAS. Dans les marges, en refusant tout jugement d'un supposé handicap socioculturel, il s'agit de provoquer des situations et « ouvrir des espaces du possible » (p. 132) en multipliant les déplacements grâce à un « usage souple du temps » (p. 138), tout en restant disponible, à l'écoute des enfants et curieux des imprévus. En multipliant les expériences, il s'agit « d'agrandir les espaces vécus » en suivant un « principe de diversité » sans « suivre de [contre-]modèle normatif » qui viendrait remplacer un arbitraire culturel par un autre (p. 179).

La troisième partie fait suite à des journées de travail entre pédagogues et chercheur. Face aux « particules fines », il expose comment les GPAS se sont appropriés la technique de l'enquête issue de la pédagogie Freinet pour aborder, avec une « curiosité contagieuse », les « milles possibles » (p. 199). Partant de là, une théorisation de l'émancipation de façon plus pragmatique que les abstractions qu'ont pu développer l'éducation populaire ou autres « experts en émancipation » (p. 235). En suivant Freinet et Freire, le « dehors » recèle d'occasions de s'émanciper, « des moments propices à la rencontre, au surgissement de l'inédit, en laissant suffisamment de latitude dans le dispositif, [de] jeu, ce mouvement

dans la mécanique sociale » (p. 244). Dès lors, l'émancipation devient « une pratique à sans cesse renouveler » (p. 247), pratique(s) à même de bousculer un *habitus* solidement incorporé. Pour clore l'ouvrage, la conclusion revient sur la critique d'une éducation uniforme, homogène et normalisante, mais une critique en actes qui cherche à « multiplier plutôt qu'unifier, hétérogénéiser plutôt qu'homogénéiser » (p. 262) dans le but, explicite, de diversifier les expériences socialisatrices « et ne pas être dépendant d'une seule influence sociale » (p. 265).

Avant d'en discuter les apports repérés, on peut regretter les rares éléments méthodologiques sur l'élaboration de l'enquête (que l'on retrouvera dans les articles publiés ensuite ; voir Le Breton & Sabin, 2020), et le peu d'informations sur les analyses opérées ou la rédaction collective (p. 27), qui auraient permis de mieux comprendre le cheminement réalisé et saisir la portée aussi bien pédagogique qu'académique du livre. Au regard des sciences de l'éducation ou des travaux sur l'animation et le travail social, on peut souligner plusieurs contributions particulièrement saillantes : la dimension relationnelle des métiers de l'animation, ce qui est considéré socialement comme « éducatif » et, par conséquent, la place attribuée aux enfants dans la vie sociale.

En premier lieu, il est important de relever la qualité des descriptions qui explorent une « part cachée » ou peu étudiée des métiers de l'animation : sa dimension relationnelle ou émotionnelle. Métiers dit de l'humain, où les interactions avec les enfants sont centrales, les situations décrites abordent comment les pédagogues sont « affectés » et, plus particulièrement, comment leurs interventions hors les murs peut bousculer un ordre protégé dans les institutions fermées. Chaque « rencontre-qui-ne-va-pas-de-soi, suppose une énergie à aller chercher sans cesse » (p. 54). Quand l'inattention civile est la règle de l'espace public, ils et elles prennent, fréquemment, le risque du premier contact (p. 95), leur disponibilité affichée et la familiarité recherchée les exposent à des imprévus heureux, dont recèle le livre, ainsi qu'à la précarité et la diversité des conditions de vie. Avec le parti de « ne pas tout maîtriser », il s'agit d'accepter « d'être affecté » par les contingences du dehors et de se jouer de l'incertitude en provoquant le possible. Posture complexe, elle ne peut être réduite à des techniques d'animation quand l'adaptation est permanente, elle exclut de fait toute programmation, prévision ou plan, chères à la « méthodologie de projet » (p. 207). Mais « assumer de ne pas tout maîtriser fatigue » (p. 159) quand le dehors impose « une énergie, un culot et un volontarisme de tous les instants » (p. 24) et, dans des conditions de travail précaires et un renouvellement récurrent des équipes (p. 25-26), sont évoquées l'embarras et le malaise, les doutes, les craintes, les sentiments opposés et émotions entremêlées qu'éprouvent quotidiennement les pédagogues des GPAS.

À plusieurs égards, un lien peut être tissé avec les expériences tumultueuses des animatrices s'essayant aux pédagogies de la décision, devant s'adapter à un mode d'organisation à l'opposé du fonctionnement ordinaire d'un séjour (voir la description donnée p. 19) et aussi apprendre à « être avec » (p. 96) les enfants, à côtoyer ou suivre et soutenir leurs initiatives (Houssaye, 1995). Aussi, une autre ligne peut être tracée vers la notion de « présence proche », cette proximité créatrice de circonstances reprise à Deligny que décrit Libois (2013) dans les pratiques de côtoiement du travail social hors les murs, fondées sur l'« accueil libre ». Cet « art de se laisser porter, tradui[sant...] un refus de la toute-puissance pédagogique » (p. 155) est partagé par d'autres tentatives et il nous semblerait qu'il y aurait matière à poursuivre leur compréhension grâce aux travaux portant sur les « éducateurs informels » (*informal educator*) qui investissent justement « la voie d'une éducation diffuse » (p. 59) tout en étant « ni maître d'école, ni animateur, ni éducateur » p. 139) ou dans le *youthwork* (Wood et al. 2015).

En deuxième lieu, la posture pédagogique ou les relations élaborées avec les familles composent un autre apport du livre. Faisant écho à l'introduction comme à la conclusion, l'ouvrage nous invite à penser l'éducation à travers ce qui « fait » éducatif à partir des pratiques pédagogiques étudiées. Si d'ordinaire, on considère qu'il « n'y a d'éducation que dans un milieu homogène et spécifique » (p. 20), la pédagogie sociale dispute le « quasi-monopole des pratiques éducatives » et renverse « les manières de considérer habituellement l'éducation » (p. 59). « Est-ce bien éducatif d'amener des enfants dans un squat artistique, de retaper avec des adolescents des vieux meubles dans une communauté Emmaüs, de promener les chiens de la SPA, de rencontrer un groupe d'alcooliques anonymes » (p. 120) ? Où est

l'action éducatrice quand « aucune activité éducative » n'est proposée et que les pédagogues « se contentent d'être accueillis par d'autres » (*ibid.*) ? On le voit, la pédagogie sociale transforme radicalement la proposition en considérant que « toutes les personnes croisées en chemin deviennent d'éventuels coéducateurs et tous les espaces sociaux fréquentés des lieux possibles d'éducation » (p. 22). Elle oppose à l'uniformité d'une logique centripète imposant des contenus « décidés par des experts, s'adressant à toutes et tous de manière uniforme, proposant des pratiques similaires dans les contextes pourtant les plus variés » (p. 137) un « coefficient suffisant de diversité » (p. 182) par la force centrifuge du goût des autres (p. 185) et la multiplication des opportunités. Dit autrement, les situations sources d'apprentissages sont protéiformes.

Néanmoins, si « tout » est potentiellement éducatif, on peut se demander ce qui reste « éducatif » ? En ce sens, l'absence d'un concept majeur qui visait, justement, à contextualiser historiquement le « fait majoritaire » d'une « éducation traditionnelle » (p. 15) est d'autant plus marquante ; celui de « forme scolaire de socialisation » (Vincent, 1980). Sans remettre en question les propos, il aurait permis, sans conteste, d'asseoir les critiques portées contre un « enfermement » dans un milieu artificialisé par sa fermeture et sa « décontextualisation » (ou séparation) de la vie sociale, par son architecture (p. 9), ses temporalités programmées (p. 61-63), les relations entre adulte et enfants marquées par des règles impersonnelles (p. 18), ses disciplines et son curriculum légitimes, ou encore son extension au monde de l'animation (p. 137 et 160) qui « sous le qualificatif d'activités "ludiques" ou "de loisirs", on trouve ainsi des pratiques qui n'ont rien à envier à l'école traditionnelle » (p. 19), ce qu'avait déjà montré Houssaye (1998). Dans le même sens, on peut s'étonner de l'absence de références à Ivan Illich (1971), pour sa critique des institutions (voir p. 124 notamment) proche de Freire, ou de Paul Goodman (1972), pédagogue qui avait aussi promu l'immersion et la réappropriation de la ville par les enfants, s'inscrivant dans la filiation de Dewey, plusieurs fois cité. Par ailleurs, c'est sans surprise que la pédagogie sociale souffre d'un « manque de reconnaissance » (p. 24) alors qu'elle s'éloigne – volontairement – de la forme éducative « majoritaire ». De même, on comprend mieux la tentation, « du confort légitime sur les terres plus connues, plus centrales et plus gratifiantes » (p. 129) d'une animation autrement programmatique ; sirènes qui seraient d'autant plus envoûtantes à l'approche des vacances scolaires quand est observé le « glissement toujours possible de la pédagogie sociale vers le loisir animé » (p. 160). Si l'ouvrage ébauche ce qui pourrait s'apparenter à une pédagogie non (tramée par la forme) scolaire, elle aurait pu s'appuyer sur d'autres contributions, sans oublier les nombreux travaux récents qui s'intéressent, justement, aux apprentissages dans des situations non formalisées par un cadre conçu comme éducatif (voir Brougère 2016).

En troisième lieu, et même si cette question apparaît en filigrane, l'ouvrage permet d'aborder le sempiternel débat de l'ouverture de l'institution scolaire (face à la séparation imposée par sa forme sociale), chère à de nombreuses pédagogies de l'Éducation nouvelle. Cette ouverture est interrogée « par le bas », au plus près de pratiques quotidiennes d'une « pédagogie à l'air libre qui ne se laisse pas enfermer entre les quatre murs de l'institution scolaire » (p. 202). Plutôt que de faire « entrer la vie », à travers des portions soigneusement sélectionnées, dans l'école pour (re)donner du sens à des apprentissages décontextualisés et rendre actifs les élèves, le pari est de prendre part directement à la vie sociale. Derrière la critique de l'« enfermement-éloignement », se dévoile, en creux, l'incongruité de la présence des enfants dans l'espace public. Traversant, certes des barrières culturelles (voir p. 49), par leur présence et leurs visites plus ou moins impromptues à un vétérinaire (p. 278), au chantier du métro (p. 271), les enfants bousculent un ordre générationnel qui les confine, le plus souvent, dans des institutions dédiées (p. 151) sous la supervision de professionnels spécialisés (p. 173), dont la majorité des déplacements sont réalisés à l'arrière de la voiture de leurs parents ou renvoyés à une morne « aire de jeux de centre-ville où aucun enfant ne se permet de marcher sur la pelouse » (p. 145). Comme il est affirmé, la pédagogie sociale ne se préoccupe pas de savoir « si oui ou non les espaces fréquentés sont adaptés à ce qu'on imagine de l'enfance et de l'adolescence » (p. 181). Que ce soit à travers les références pédagogiques convoquées ou les situations provoquées, pour des enfants à qui est accordée la possibilité de « vivre leur vie d'aujourd'hui », une « vie présente contre un avenir hypothétique » (p. 247), se dessine en filigrane une figure de l'enfance particulière qui déroge aux représentations habituelles. Cette figure serait évidemment intéressante à approfondir, grâce aux récents

travaux de la géographie de l'enfance (voir Zeiher 2009) et ce serait, de plus, l'occasion d'appréhender les points de vue des enfants sur ces expériences : comment sont vécues et perçues ces expériences ? Qu'en pensent les garçons et les filles ? et comment les situent-ils par rapport à d'autres pratiques non scolaires ?

Pour finir, ces remarques, croisant et prolongeant les réflexions proposées avec d'autres travaux académiques, n'entament en rien la valeur pédagogique de cet ouvrage qui peut intéresser de nombreuses personnes, dont les professionnels de l'éducation (enseignement, animation, travail social, etc.), des élèves ou des parents. En donnant à voir des pratiques pédagogiques méconnues, il permet de (re)questionner une « mystification pédagogique » et, par là-même, d'interroger la place (séparée) des enfants dans la vie sociale (adulte) à travers des expériences riches d'apprentissages (incidents ou diffus), malgré l'absence de cadre éducatif formalisé et socialement reconnu. Enfin, il apporte une théorisation de « l'émancipation comme pratique » qui saura alimenter les débats actuels sur les pédagogies critiques.

Baptiste Besse-Patin,
Chercheur en postdoctorat, Géoarchitecture, Université de Brest

Références

- BROUGÈRE G. De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*. 2016. n° 49, pp. 51-63.
- HOUSSAYE J. *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice. 1995.
- HOUSSAYE J. Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*. 1998. n° 125, pp. 95-107.
- LE BRETON H. & SABIN G. Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? *Agora débats/jeunesses*. 2020. n° 85, pp. 23-38.
- LIBOIS J. *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*. Genève : IES. 2013.
- VINCENT G. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 1980.
- WOOD J., WESTWOOD S., & THOMPSON G. *Youth Work : Preparation for Practice*. Abingdon : Routledge. 2015.
- ZEIHER H. Institutionalization as a Secular Trend. In : QVORTRUP J., CORSARO W. A., & HONIG M.-S. (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. 01365. New York : Palgrave Macmillan. 2009. pp. 127-139.