

N° 3 - SpécifiCITÉS - février 2011

L'éducation tout au long de la ville

Dossier coordonné par A. Vulbeau

L'appellation « villes éducatives » recoupe pour partie le thème de ce numéro mais le titre s'est voulu différent - et de portée plus large - pour ne pas s'approprier indûment un label et se donner les moyens d'entreprendre la construction d'un objet de recherches.

Ce dossier est structuré en quatre grandes parties. La première partie, « Périmètres et paramètres », définit des éléments de cadres théoriques et institutionnels. La deuxième partie, « Engagements éducatifs », s'intéresse aux dimensions sociopolitiques, affirmées notamment par des valeurs de solidarité et de participation. La troisième partie, « Publics et projets », présente les interactions entre les formes d'action et les modes d'appropriation des usagers. La quatrième partie, « Expériences urbaines », s'intéresse aux dimensions informelles de l'éducation en milieu urbain.

Tout comme dans les deux livraisons précédentes, ce numéro a été construit à partir d'un cahier des charges spécifique, d'une part quant à son intégration dans un processus de formation et de recherche, et, d'autre part, dans le choix des contributrices et contributeurs des différents articles.

Revue créée par *Matrice* et l'association *CITÉS Cadres d'intervention en terrains éducatifs et sensibles*

Domiciliation de la revue

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Département des Sciences de l'éducation, Bureau C 201

201 avenue de la République, 92000 Nanterre

Numéro 3, février 2011

Prix du numéro : 24 euros

Éditions *Matrice* et *SpécifiCITÉS* 2011. Tous droits réservés

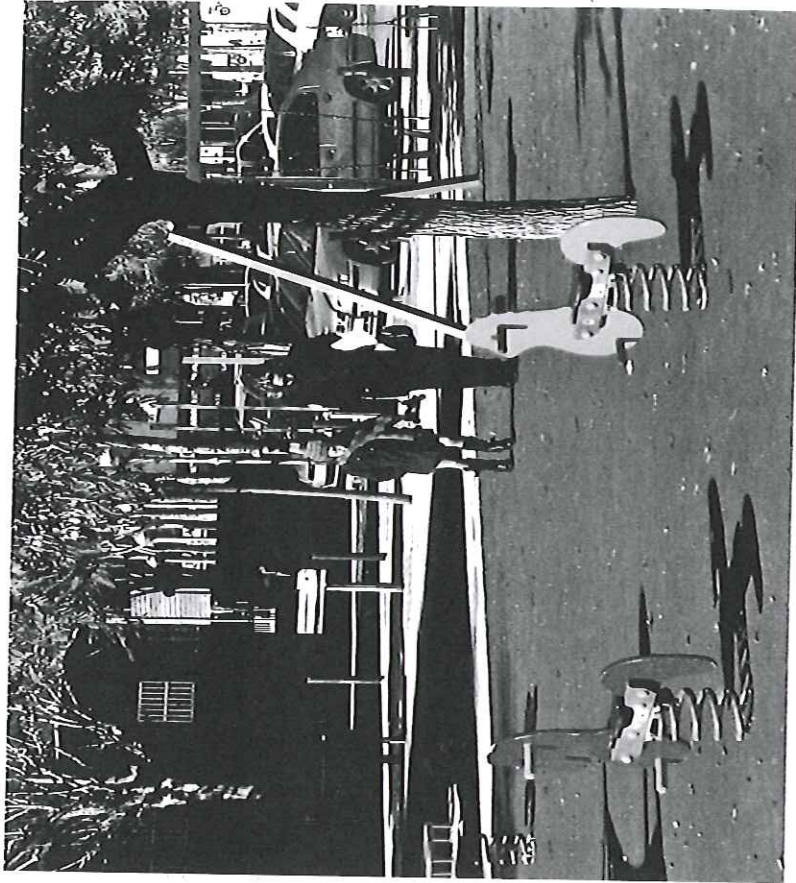


9 782011 550603

ISSN : 0762-9155 (e-ISSN)

SpécifiCITÉS

La Revue des Terrains Sensibles



N° 3 - SpécifiCITÉS - février 2011

L'éducation tout au long de la ville

Matrice

Février 2011 n°3
25 €

Les murs de l'école tombent et les éducateurs entrent pour donner aux enfants des temps de création, de sport, toujours dans l'idée d'allier les différences, d'emporter tout le monde vers l'autonomie et le partage. Une situation qui est décrite très naturellement, comme une évidence par les éducateurs du centre lorsqu'en France, la ville et l'école n'ont souvent rien à voir, ni à faire ensemble.

Enfin, nous espérons que cette rencontre avec une équipe chaleureuse et généreuse de son temps et de son énergie, soit un préalable à une collaboration à venir : stage d'étudiants CITS, invitation à la journée d'étude...

Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice

Laurent Ott

L'analyse de nos expériences en éducation nous apprend souvent à remettre en cause et questionner des conceptions apparemment simples et spontanées. Ainsi j'ai pu découvrir et comprendre au cours de mon expérience professionnelle d'enseignant en classe (Pédagogie Freinet) qu'il ne suffit pas d'une collection d'individus pour faire un groupe. Un groupe n'est évidemment pas un quelconque empilement de solitudes, mais pas davantage un collectif livré à lui-même et aux inégales forces et influences de ses membres. L'expérience scolaire montre avec clarté, qu'un collectif non structuré, non seulement n'est pas un groupe, mais qu'en plus il n'est absolument pas, en lui-même, éducatif ou socialisant. Pour preuve, de nombreux maltraités dans des collectifs livrés à eux-mêmes ou à la loi du plus fort, sont là pour témoigner combien cette expérience a contribué à les rendre spontanément méfiants et hostiles vis-à-vis de tout ce qui est collectif. Pour qu'un collectif constitue un groupe et que ce groupe devienne éducatif, il y faut de la structure, en tout cas un facteur de sécurité suffisant pour qu'un individu s'ouvre aux autres. La classe coopérative présente à l'école une modélisation possible pour cette structuration ; la classe Freinet, par exemple, développe à la fois des moyens de gestion des conflits nécessaires, d'accueil des singularités et de valorisation des individus et du collectif qui caractérise un groupe éducatif (Ott, 2009).

Mais qu'en est-il en ville ?

En dehors des institutions ?

Quels groupes, quelles structures peuvent être envisagés à l'échelle d'une rue, d'un quartier ?

Quelle pédagogie peut favoriser la création et la structuration de tels groupes ?

Selon le GPAS (Cueff, 2006), la Pédagogie sociale constitue une évolution particulière et tardive de la pédagogie nouvelle.

Alors que la Pédagogie traditionnelle se propose d'adapter les individus au fonctionnement d'institutions présentées comme modèles ou immuables, la Pédagogie Nouvelle depuis ses origines philosophiques (Rousseau) et éducatives (Pestalozzi) se propose de sélectionner et d'aménager des environnements, souvent nouveaux, nécessitant des déplacements ou des ruptures, pour que les individus ressentent par eux-mêmes la nécessité de s'y adapter. Rompant avec la soumission, la docilité ou le sens du modèle qui caractérisaient la pédagogie traditionnelle, la pédagogie nouvelle propose un paradigme orienté vers l'enfant acteur de son développement, de son adaptation et de son parcours éducatif (Cueff, 2006).

La Pédagogie sociale représentée du côté des acteurs par des pédagogues sociaux tels Freinet, Korczak, Freire, propose quant à elle une nouvelle rupture (Ott, 2010). Il ne s'agit plus d'éloigner l'enfant de son milieu d'origine, de l'amener à s'adapter – même activement – à un nouvel environnement, mais au contraire de lui permettre d'agir lui-même sur son propre environnement par un travail d'observation de celui-ci et de prise de conscience de ses contraintes et de sa condition. Plutôt qu'une pédagogie de l'activité, la pédagogie sociale dessine une pédagogie de l'autorité en ce sens que l'enfant, le jeune, l'adulte même, sont invités à devenir non seulement acteurs mais auteurs de nouvelles initiatives destinées à améliorer leur environnement et leur condition. Freinet a déployé sa pédagogie pour la classe, mais celle-ci naturellement a concerné l'ensemble des lieux de vie de l'enfant. Freinet lui-même a été amené à soutenir et encourager des mouvements de parents, des coopératives sociales ; les enfants, y compris dans les activités scolaires, étaient conduits à sortir de l'école, à déscolariser à la fois le temps et l'espace des apprentissages. Freire a, quant à lui, directement appliqué ses principes à des situations éducatives et sociales, en dehors des institutions traditionnelles, dans le cours même de la vie quotidienne (mouvement de capacitation). Au-delà des institutions, l'objet privilégié de la Pédagogie sociale est la Cité et bien souvent, la ville et l'urbain.

Il n'est donc pas étonnant que différentes associations en France se soient appliquées à initier et expérimenter cette voie éducative dans des perspectives de développement socio éducatif en milieu urbain ; c'est le cas par exemple du GPAS en Bretagne¹ ou de l'association Intermédés Robinson, à Longjumeau. Dans le cas de l'association Intermédés Robinson, le travail éducatif, proposé par les bénévoles et les permanents, prend spécifiquement pour cadre l'urbanité et s'affirme comme pédagogie de rue (ICEM, 2005). Dans cette association, le travail de rue est présenté comme un travail de développement éducatif et comme une permanence éducative, destinée à susciter, encourager et accompagner les initiatives sociales et éducatives des enfants, adolescents et adultes. Ce travail repose sur des principes d'action et d'activité que l'on retrouve dans différents dispositifs pour enfants et familles en milieu urbain, qui se reconnaissent dans l'appellation de pédagogie sociale et que je propose ici de recenser et d'exposer.

La présence sociale, les différents niveaux d'intervention : la technique de la pyramide

L'intérêt d'un travail dit « en pyramide »

Une grande difficulté du travail de rue est de 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, en se contentant sans visibilité d'un public spontané. En cela, 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. Cette structuration d'accès au public est décrite par l'association Intermédés comme la technique de la pyramide (ICEM,

¹ (<http://gpas.infini.fr>)

2005), mais reprend exactement ce que le GPAS nomme - dans une logique inverse - l'entonnoir (Cueff, 2006).

Le grand groupe ou collectif ouvert

Dans un premier temps, il s'agit de privilégier et mettre en place des actions susceptibles de contacter l'ensemble de la tranche d'âge visée dans la population locale ; ce sont souvent de bibliothèques de rue, ou, plus rarement, de ludothèques de rue¹ ; mais on peut aussi très efficacement mettre en œuvre des ateliers d'expression de rue².

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 décrit par ses acteurs (Ott, 2007) plus fiable et plus durable que les relations qui s'établissent depuis des institutions. En effet, les relations établies avec des enfants peuvent continuer quelques fois, malgré certaines préventions ou interdictions parentales, que l'enfant aurait pu recevoir, mais qu'il est finalement libre d'ignorer quand il passe seul son temps, dans les espaces publics³.

¹ Pratiques régulières notamment du mouvement ATD Quart Monde, ou de l'association Intermédès entre 1998 et 2004.

² 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/>

³ 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.

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 toujours doit 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.¹

L'accueil et le suivi des individus

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 ont trouvé à être repérés et à s'exprimer 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-

¹ 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).

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 accompagnent 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 étaient 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 proximités éducatives

Par son implication directe dans de milieux de socialisation des jeunes, le travailleur des rues est à la fois un témoin privilégié des difficultés spécifiques à la jeunesse, et un médiateur qui accompagne le jeune dans son cheminement existentiel et social¹. L'éducateur est une profession tellement proche qu'il n'est pas dans une seule mais dans de multiples proximités avec l'enfant ou le jeune. Pour sa part le groupe Dynamo² estime à pas moins de six, le nombre de ces proximités.

¹ Pector Jacques, 2003, *Logique instrumentale et logique de propension*, document de travail, 12 p.

² Dynamo international est un mouvement francophone de reconnaissance et de recherche autour de la question du travail de rue : <http://www.travail-de-rue.net/>

Pour ma part, j'en retiens surtout cinq.

La proximité géographique

La première est la proximité géographique bien entendu qui permet la rencontre ; mais il faut observer que cette proximité n'est pas aussi simple qu'un croisement ou une rencontre. Il s'agit avant tout d'une présence à un moment donné dans le temps et dans l'espace de l'enfant et cela suppose d'avoir observé, d'avoir fait les premiers pas, d'être allé à la rencontre. Cette présence géographique est aussi une présence régulière, une présence affirmée, dite, explicite. C'est un « je suis à tes côtés et ce n'est pas un hasard », c'est un « nous sommes ensemble » qui intrigue et suscite de l'espoir mais aussi de l'inquiétude et de l'étonnement chez l'enfant. Bref, c'est une rencontre au sens où elle produit des effets ; en quelque sorte un accident qui se nommerait lui-même. Être présent dans la proximité géographique, c'est donc bien connaître un territoire, un quartier, un coin de bâtiment ; c'est avoir expérimenté qu'en passant de l'autre côté d'un immeuble, on ne rencontre ni les mêmes gens, ni les mêmes enfants. Être proche géographiquement c'est avoir fait le chemin, jusqu'à se pencher, s'asseoir par terre. Il s'agit de partager l'espace un temps donné, c'est-à-dire aussi y mettre en œuvre nos propres habitudes sociales et de vie, notre manière de s'asseoir, de se tenir, notre façon de nous déplacer. Être proche géographiquement c'est être devenu familier à l'espace autant que l'espace le devient à nous-mêmes ; c'est par notre présence, faire pour un peu partie du paysage.

La proximité politique

Cette proximité peut être plus compliquée à faire comprendre ou faire passer. Il s'agit ici non pas de connivence mais d'un engagement net et clair pour les personnes de qui nous allons à la rencontre. Nous sommes de leur côté ce qui ne veut pas dire que nous soutenons tout ce qu'elles font mais ce qui veut dire en revanche que nous refusons d'être les instruments de leur répression. Nous sommes engagés et nous le disons très nettement, pour le développement des personnes que nous côtoyons.

Il s'agit ici de renvoyer un message libérateur non seulement vis-à-vis des forces de répression économiques et politiques mais également parfois environnementales. En tant qu'éducateurs, nous sommes clairement engagés vers un message précis : personne n'est condamné à ce qu'il semble être aujourd'hui ; personne ne devrait être assigné à sa culture, sa condition, son environnement ou son groupe actuel ; l'être humain n'est pas l'objet de qui que ce soit, fût-ce celui de sa famille ou de son milieu... Il s'agit d'engager l'autre à être plus que ce qu'il est aujourd'hui. En ce sens, il s'agit de s'inscrire contre tout fatalisme que celui-ci soit économique, ou délivré par un groupe ou une bande. Je suis ce que je suis, scandait la publicité d'un grand équipementier. Tu es aussi ce que tu n'es pas encore, doit pouvoir répondre, faire sentir l'éducateur.

La proximité culturelle

La revendication d'une culture élitiste comme seule culture véritable s'est imposée ces dernières années. On a pu voir couramment vendus comme des best-sellers des essais et des brûlots qui réclamaient le retour de l'enseignement du grec ancien ou des méthodes pédagogiques d'avant-hier. Aujourd'hui, la proximité culturelle de l'éducateur avec son public est devenue quelque peu suspecte. On a presque l'impression que tout éducateur qui ne sacrifierait pas à cette nouvelle tradition de la dénonciation de la pauvreté langagière et culturelle des jeunes, pourrait passer pour une sorte de traître, accusé de jeunisme, de connivence ou pire de participer au complot idéologique du laisser faire et du chaos en ligne droite de Mai 68. La proximité culturelle de l'éducateur est pourtant et peut être même à cause de cette tendance persistante devenue une urgence et en tout cas une nécessité. L'éducateur se doit aussi de pouvoir parler avec les mêmes mots que celui qu'il fréquente ; il se doit de faire suffisamment attention à l'autre pour reconnaître son langage, ses références. L'établissement de la professionnalité de l'éducateur ne passe pas par l'édification d'une muraille culturelle, c'est au contraire quelque chose qui se tisse au contact, dans le lien. L'éducateur détourne, enrichit les éléments culturels apportés ou véhiculés par les enfants et ce faisant, il invite en acte les intéressés à en faire de même vis-à-vis de leur propre histoire.

L'éducateur parce qu'il est passeur joue également un rôle culturel éminemment important qui consiste à démystifier la culture savante et l'ensemble des discours et des modes qui placent les enfants et les familles pauvres dans une position culturellement dominée. L'éducateur explique avec des mots simples ce que l'on souhaiterait garder abscons pour préserver le pouvoir qui entoure l'emploi de certains mots.

La proximité relationnelle

L'éducateur, surtout de rue, se tient dans un tout proche ; c'est sans doute parce qu'il n'a ni bureau, ni institution pour faire obstacle. C'est parce qu'il est disponible pour les adultes comme pour les plus jeunes, que l'éducateur de rue est avant tout celui avec qui on peut parler en toute simplicité ; celui qui n'a pas peur non plus d'aborder, d'exposer ses idées, de poser ses questions.

La proximité relationnelle de l'éducateur tient évidemment à la prise en compte personnalisée qu'il a de chacun. L'éducateur mobilise vis-à-vis de tous ses interlocuteurs la mémoire de ce qui a été vécu ensemble, de ce qui s'est dit, de ce qui a été appris par d'autres. L'éducateur s'offre relationnellement comme un réceptacle qui rassemble ce qu'il a pu observer, entendre recueillir des personnes qu'il rencontre. Sa professionnalité réside justement dans cet engagement *a priori* au côté de chaque personne, non pas pour tout, mais dans son combat pour son développement, son autonomie et l'apprentissage de l'expression de soi. L'éducateur, comme au sens que Freinet donnait à ce mot, est un grand camarade, en ce sens qu'il est engagé dans une entreprise commune qui a à voir avec le partage d'une quotidienneté, de projets, de souvenirs et il n'hésite pas à exprimer son attachement aux lieux, aux personnes, et son désir de changement.

La proximité stratégique

L'éducateur surtout en milieu ouvert est souvent décrit comme un passeur (Gaberan, 2007), un médiateur. Sur le plan du vécu et de son expression, il essaie d'être un lien entre l'affectif et le cognitif, entre le familial et le social, entre le local et le politique, entre ce qui est donné et ce que l'on vise.

Vis-à-vis des personnes et des institutions, il est cet entre-deux neutre, mais initié, qui sait accompagner vers les services compétents mais tout autant recevoir et écouter, en prenant le temps de construire une relation. Il est capable de témoigner pour les gens auprès des institutions et des institutions vis-à-vis des gens. Sa proximité professionnelle vis-à-vis d'autres acteurs est systématiquement mise en lien et au travail avec sa proximité relationnelle vis-à-vis des enfants et des familles.

Mettre en œuvre un temps lisible des présences et des activités en milieu ouvert

Pour décrire l'expérience éducative en milieu ouvert, en pédagogie de rue, il convient de parler des temps et non pas du temps. L'expérience subjective du temps n'est en effet pas la même pour des enfants et des adultes et les activités qu'on leur propose en milieu ouvert, doivent tenir compte dans ce rapport au temps d'un grand besoin de sécurité et de répétition (Montagner, 2006). Laisser un enfant attendre en vain (et ne pas s'en inquiéter parce qu'il n'est pas en danger), lui laisser croire, espérer quelque chose qui n'arrive pas, alors qu'il suffirait de se parler. Remettre à plus tard les choses importantes à lui dire. Penser que cela peut attendre... un certain temps ; voilà toutes sortes de comportements qui aboutissent dans le quotidien à ruiner progressivement la confiance que l'enfant peut mettre dans la société des adultes. Être là dans le temps de l'enfant ne signifie nullement d'obtempérer à tous ses caprices ou donner libre cours à l'immédiateté. Il s'agit juste, pour les acteurs éducatifs, de donner du temps une image supportable, acceptable, à la portée d'un enfant. Il s'agit juste que l'adulte prenne conscience de ce pouvoir qu'il a d'éviter aux enfants le désespoir. Il ne s'agit pas pour l'éducateur d'introduire l'enfant vers un temps scientifique, rationnel ; il ne suffit pas de l'aider à se repérer, à mesurer. Il s'agit au contraire d'aider l'enfant à entrevoir le temps comme une durée. L'éducateur et l'enfant, au cours du travail de rue, doivent pouvoir se retrouver autour de la célébration du temps passé ensemble. C'est pour cela que l'éducateur doit avoir pour souci de prêter sa mémoire à l'enfant ; lui rappeler ce qui a été dit, ce qui a été fait ensemble, ce dont aussi on a été témoins ensemble, c'est fondamental.

C'est offrir à l'enfant l'expérience qu'il n'a pas été oublié, qu'il compte, et qu'il a contribué lui aussi à la mémoire de l'éducateur, à sa vie, à sa pensée. Les moyens techniques modernes en favorisant la prise de sons et d'images doivent inciter l'éducateur à prendre de nombreuses photos et à faire avec les enfants des activités destinées à les trier, classer, mettre à porter, les donner à consulter, les conserver, les revoir. C'est l'éducateur qui garde, ce qui n'empêche en rien, bien entendu que des copies soient données à l'enfant lui-même d'abord, aux parents, en second.

Donner une place au contact et à l'expression des émotions, en milieu urbain

Tout l'art de l'éducateur de rue réside probablement dans sa capacité de se laisser toucher ; il faut prendre ici le terme « toucher » au sens propre et au sens figuré ; il est très important, à notre époque de méfiance généralisée, où les éducateurs sont toujours dans la tentation de se protéger de l'enfant, sous couvert de le protéger, que la dimension éducative retrouve toute sa richesse et tous ses sens. Le jeu est indispensable à l'enfant, et ce sont des jeux de contact, de joutes, de chahuts qui leur sont aujourd'hui tellement rares et tellement refusés. Certains auteurs comme Patrick Ben Soussan (Ben Soussan, 2002), s'inquiètent des dégâts causés par une trop grande distance physique des enfants et des adultes. Mais le « toucher » est évidemment aussi ici une image et s'il faut toucher les enfants, c'est bien entendu parce qu'en premier lieu, ils nous touchent (Ott, 2009). La professionnalité de l'éducateur ne réside en rien dans l'illusoire recherche de la mise à l'écart de ses propres émotions et de sa propre affectivité, elle réside au contraire, dans la capacité de ce dernier à faire de ces deux domaines, un véritable outil de travail, à la fois honnête et rigoureux. Ce n'est pas parce qu'il méconnaîtrait la différence entre relation personnelle et professionnelle, que l'éducateur noue des liens affectifs avec les enfants mais au contraire parce qu'il est rigoureux, parce qu'il accepte de mettre en question et en mots cette dimension si souvent cachée de la relation. L'affectivité pour l'éducateur, à la différence des parents, est seconde car ce qui est premier est le souci d'éducation. Mais pour autant, rien ne peut laisser croire que pour se nouer dans un cadre éducatif professionnel, cette dimension affective serait moins authentique qu'une autre.

C'est même tout le contraire car l'approche matérialiste de la relation éducative par l'éducateur lui donne au contraire toute possibilité de se déployer : les mots, l'empathie, l'exigence d'honnêteté, le souci de l'autre y sont encore plus présents. Faute d'avoir éprouvé un lien affectif suffisamment contenant avec l'éducateur et faute d'avoir pu l'éprouver avec des proches eux-mêmes trop atteints et trop désorientés ou désqualifiés dans la société environnante, l'enfant est menacé du double danger de continence et d'incontinence¹ émotionnelle, qui le mettent sur la voie des désordres et des violences. Ce que l'adulte éducateur peut apporter, c'est la possibilité et l'affirmation par l'expérience que l'émotion peut être dite sans détruire celui qui l'éprouve, l'exprime ni celui qui la reçoit.

L'inconditionnalité, la gratuité et le don

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

¹ La continence émotionnelle est une image qui peut rendre compte de ces enfants et jeunes, rencontrés dans les quartiers, plutôt impassibles, peu bavards, assez fuyants qui ne se laissent jamais à exprimer une émotion au risque, un jour, de les voir exploser. L'incontinence émotionnelle caractériserait plutôt d'autres de ces enfants.

bouleversé : en accueil inconditionnel, on ne garde pas les enfants et ceux-ci viennent de leur plein gré. C'est la libre initiative. Cette libre initiative impose aux acteurs de cette activité une épreuve de réalité singulière : si ce qu'ils proposent n'est pas attractif, ne répond pas aux besoins, aux attentes du public, celui-ci ne viendra pas. Les relations d'autorité sont également bouleversées et modifiées par cette caractéristique. Le travail de rue est probablement, dans le domaine éducatif, le mode d'intervention le plus gratuit qui soit ; tout y est libre, depuis l'adhésion, jusqu'au droit de partir (pour l'enfant), en passant par le pouvoir de proposition ; tout y est gratuit, et surtout tout y est donné puisque l'adulte est garant que le cadre est stable et que la sécurité affective et effective des enfants sera assurée. C'est ce caractère de gratuité et de don, qui confère au travail de rue sa caractéristique la plus notable : l'étonnante paix dans laquelle il peut se dérouler. Le travail de rue est souvent décrit comme pacificateur car il n'y a plus d'enjeu de contrôle et de pouvoir quand on est sûr de ne pas manquer, de ne pas être oublié et qu'il n'y a aucun pouvoir à convoiter ou lieu à occuper. Cette pratique du don, en apaisant le contexte social, urbain, institutionnel qui vient habituellement assigner des places et des rôles à chacun, en cassant les rituels, en rendant tout comportement de défiance, mise à distance, d'intimidation, de peur, inutile, permet de faire un don très précieux à l'enfant : celui de venir pour lui-même. Et c'est à ce prix là, de la gratuité, que le don de soi, devient restitution, pour l'enfant de sa dimension vraiment personnelle.