Autonomie, pédagogie sociale et éducation populaire
tenir une ligne dans la tension

Parler d'autonomie en éducation populaire suppose de reconnaître immédiatement une tension « structurante » intrinsèque au champ : celle qui lie nos pratiques à des formes de dépendances institutionnelles, notamment financières et administratives. Subventions publiques, appels à projets, contractualisation, marchés : les cadres dans lesquels nous agissons ne sont jamais neutres. Ils orientent, contraignent, parfois normalisent.

MATHIEU DEPOIL, PÉDAGOGUE SOCIAL, MEMBRE DE L'ICEM-FREINET ET DU COLLECTIF LA RAGE DU SOCIAL

POUR AUTANT, cette dépendance ne signifie pas une disparition de l'autonomie. Elle la redéfinit, la configure ou la bouscule. Elle oblige à la penser non pas comme une indépendance absolue – largement illusoire – mais comme une capacité à maintenir des espaces de décision, de conflictualité et de production de sens politique et éducatif, au sein même de ces contraintes et injonction. C'est dans cet entre-deux que se situe aujourd'hui une partie des pratiques d'éducation populaire et de pédagogie sociale : faire avec, faire autour, travailler dans les contraintes sans en faire des normes, faire avec les institutions, mais jamais en leurs noms.

L'éducation populaire soumise à l'épreuve du néolibéralisme

Depuis plusieurs décennies, l'éducation populaire est traversée par des transformations profondes liées à son instrumentalisation et à sa mise en gestion (Vennin, Pesle, Bock, etc.). Ce mouvement s'accompagne d'un déplacement progressif de ses finalités : d'un projet de transformation sociale vers une fonction d'encadrement et de régulation des publics jusqu'à la dérive récréative et occupationnelle.

Ce processus s'inscrit dans un cadre plus large, analysé par Manon Pesle, de bureaucratisation et de gestionnarisation des pratiques. L'action éducative est de plus en plus pensée en termes de dispositifs, d'indicateurs, d'objectifs mesurables et de mises en concurrence des associations. L'autonomie, dans ce contexte, devient une catégorie instrumentale : il s'agit de rendre les individus capables de « se prendre en charge », de s'adapter, de gérer leurs propres contraintes souvent de manière individuelle jusqu'au sacre de la responsabilisation totale avec le célèbre adage libéral : « quand on veut, on peut ».

Dans les faits, cette reconfiguration produit une forme de dépolitisation voire de dé-pédagogisation : processus

par lequel les pratiques éducatives sont progressivement vidées de leur dimension pédagogique, au sens politique et émancipateur du terme, au profit de logiques techniques, gestionnaires ou occupationnelles (cf. la transplantation des « méthodes animations participatives » dans les milieux de l'entreprise privée et capitaliste). Certaines pratiques, historiquement ancrées dans des dynamiques collectives et contestataires, sont requalifiées comme neutres ou purement techniques. L'éducation populaire tend alors à se réduire à une offre d'activités ou de services, déconnectée des enjeux de transformation sociale et « neutralisée ».

Pourtant, cette évolution n'est ni totale ni homogène. Comme le souligne Nicolas Brusadelli, le champ reste traversé par des tensions internes, entre logiques gestionnaires et ambitions émancipatrices. C'est précisément dans ces interstices que certaines pratiques continuent de se déployer, en maintenant une lecture politique de l'acte éducatif.

La pédagogie sociale comme tiers-espace autonome

C'est dans ce contexte que la pédagogie sociale peut être pensée comme une tentative concrète de réouverture d'espaces autonomes. Non pas en dehors des institutions, mais à leurs marges, dans leurs interstices.

À partir des pratiques de terrain – ateliers de rue, espaces informels, présences éducatives non conditionnées –, la pédagogie sociale construit ce que nous avons pu nommer ailleurs des tiers-espaces éducatifs (voir les travaux d'Hugues Bazin). Ces espaces ne sont ni totalement institutionnels ni complètement extérieurs. Ils se caractérisent par leur fragilité, leur instabilité, mais aussi par leur capacité à échapper partiellement aux logiques de normalisation.

Dans ces contextes, la question de l'autonomie se pose différemment. Il ne s'agit pas de proposer des choix prédéfinis, ni de déléguer la responsabilité aux individus, mais de créer des conditions d'organisation collective. Comme nous avons pu le montrer dans nos travaux sur l'autorité, l'enjeu n'est pas d'autoriser ou d'interdire, mais de permettre au groupe de produire ses propres cadres argumentés et négociés.

Cette approche rejoint les analyses d'Irène Pereira sur la conscientisation, notion empruntée aux pédagogies critiques : l'autonomie ne peut être pensée sans un travail sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir. Elle suppose des espaces où ces rapports peuvent être discutés, mis en tension, transformés.

Loin d'un « laisser-faire », la pédagogie sociale repose sur une organisation exigeante et rigoureuse. Elle implique une présence éducative constante, une attention aux dynamiques de groupe, une capacité à soutenir la conflictualité. Comme nous l'avons expérimenté dans différents contextes, ces espaces ne fonctionnent pas spontanément : ils se construisent dans la durée, par la relation et par l'engagement.

L'éducation populaire comme apprentissage de l'autonomie politique

Dans cette perspective, éducation populaire et pédagogie sociale se retrouvent dans l'une de ses dimen-

sions centrales : celle d'un apprentissage politique.

Comme le rappelle Francis Lebon, la distinction entre « le » politique et « la » politique est essentielle. Si les professionnels se tiennent souvent à distance de la politique institutionnelle et partisane, leurs pratiques relèvent pleinement du politique, au sens d'une participation à la vie collective et d'influence sur les modes de vie.

Pour autant, cette dimension reste largement implicite. Comme nous l'avons montré dans nos recherches, les notions d'autonomie, d'autorité ou d'égalité sont souvent mobilisées sans être réellement politisées. Elles renvoient davantage à des valeurs individuelles qu'à des cadres d'analyse des rapports sociaux.

L'enjeu est alors de passer d'une autonomie « morale » à une autonomie politique. Non pas simplement permettre aux individus de faire des choix, mais leur donner les moyens de comprendre et de transformer les conditions dans lesquelles ces choix s'inscrivent.

Cela suppose un déplacement pédagogique : sortir d'une logique de transmission pour aller vers des formes d'expérimentation collective. Comme nous l'avons analysé, l'expérimentation permet aux enfants et aux groupes de produire du savoir à partir de leur expérience, de confronter leurs points de vue et de construire une compréhension située du monde : construire une capacité collective à produire du politique.

Dans ces espaces, l'autonomie ne se décrète pas. Elle se travaille. Elle se construit dans des pratiques concrètes : organiser une activité, gérer un conflit, décider collectivement, prendre la parole. Autant de situations qui constituent des apprentissages politiques au sens plein du terme.

Conclusion

L'autonomie, en pédagogie sociale et en éducation populaire, ne peut être pensée en dehors des conditions matérielles et institutionnelles dans lesquelles elle s'inscrit. La dépendance aux financements publics, aux cadres administratifs, aux logiques de projet constitue une contrainte réelle, qui pèse sur les pratiques.

Mais cette contrainte ne condamne pas à l'impuissance. Elle ouvre au contraire un espace de tension, dans lequel se joue la possibilité de maintenir – ou non – des pratiques pédagogiques autonomes. C'est dans cette tension que se situent aujourd'hui de nombreuses expériences : composer avec les cadres, tout en cherchant à les déplacer.

L'autonomie apparaît alors moins comme un état que comme un processus. Un processus fragile, conflictuel, toujours à reprendre, qui suppose une vigilance constante et une réflexion collective sur le sens de nos pratiques.

En ce sens, la pédagogie sociale et l'éducation populaire politique ne proposent pas un modèle stabilisé, mais une orientation : celle de construire, au cœur même des contraintes, des espaces où il devient possible d'agir, de penser et de décider collectivement. L'autonomie y apparaît alors dans sa dimension la plus profonde : la capacité d'un groupe à s'organiser et à produire ses propres fonctionnements dans l'action et dans la rigueur collective. ■