

Pédagogie sociale et petite enfance: construire des tiers-espaces de résistance éducative

Par **Mathieu Depoil**, pédagogue social, directeur de La Maison-phare (association d'éducation populaire et de pédagogie sociale — Dijon), doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier, formateur et chargé d'enseignement à l'Université Bourgogne-Europe. Il est membre des CEMEA et de l'ICEM Freinet.

La pédagogie sociale n'est pas nouvelle. Elle est née en Europe, à la fin du XIX^e siècle, dans un contexte de profondes transformations sociales liées à l'industrialisation, à l'urbanisation et à l'augmentation des inégalités sociales.

Aujourd'hui, cette pédagogie ne constitue ni un dispositif venant compléter l'arsenal existant des politiques éducatives ni un ensemble de techniques «d'animation» transférables indépendamment de leurs contextes d'émergence et d'utilisation, et encore moins une méthodologie de l'injonction à «aller vers». Elle relève avant tout d'une praxis politique, au sens radical du terme: une articulation indissociable entre action, production de savoirs et transformation collective des rapports sociaux.

Dans un contexte marqué par la marchandisation croissante de l'enfance, l'imposition des dispositifs de contrôle et de prévention, et l'uniformisation accrue des pratiques professionnelles, la pédagogie sociale apparaît comme un levier central pour penser et construire des espaces éducatifs émancipateurs hors des cadres institutionnels dominants et traditionnels. Il convient de rappeler que l'éducation n'est jamais neutre face aux rapports sociaux (Wagnon, 2019): elle participe soit à leur reproduction, soit à leur mise en question. La pédagogie sociale s'inscrit résolument dans cette seconde perspective.

Ces pratiques éducatives critiques se déploient principalement dans l'espace public et dans les milieux populaires, au sens sociologique et marxiste du terme — «classes déshéritées et laborieuses» — à partir de formes d'intervention volontairement non spécialisées: ateliers de rue, terrains d'aventure, espaces éducatifs informels. Elles donnent naissance à ce que nous nous proposons d'appeler des «tiers-espaces éducatifs» (Bazin, 2025): des espaces ni totalement institutionnels, ni complètement privés, qui se construisent dans les interstices de la vie sociale et constituent autant de lieux de résistance aux normes éducatives imposées par le capitalisme éducatif contemporain — normes d'individualisation, de hiérarchisation, de sécurisation, d'évaluation et de rentabilité (Depoil, 2023).

Cet article se propose, à partir d'une définition critique de la pédagogie sociale et d'une lecture des ateliers de rue comme espaces de résistance collective, de questionner les enjeux spécifiques de la petite enfance. Il s'interrogera sur la possibilité de repenser la place des enfants dans la ville et de repolitiser les enjeux éducatifs dès les premières années de la vie.

Qu'est-ce que la pédagogie sociale?

Une pédagogie située, politique et relationnelle

La pédagogie sociale ne peut être définie indépendamment des contextes sociaux, économiques et politiques dans lesquels elle s'inscrit (Radlinska, 2016). Elle émerge historiquement dans des situations de grande pauvreté, de relégation urbaine et de domination sociale, là où les institutions éducatives classiques échouent — ou renoncent — à garantir l'égalité réelle d'accès aux droits éducatifs, politiques et sociaux.

La pédagogie sociale cherche à créer les conditions d'une auto-institution des collectifs éducatifs, fondée sur la participation, la délibération et la coconstruction des règles. Elle ne vise pas l'adaptation des individus à l'ordre social existant, mais la capacité collective à en interroger ses fondements. Castoriadis explique ainsi que l'autonomie vise à «l'auto-institution explicite de la société par l'activité collective, lucide et démocratique» (Castoriadis, 1979, p. 331), définition paraissant éloignée de la doctrine néolibérale qui limite l'autonomie à la capacité à se gérer soi-même en faisant ses propres choix de manière rationnelle dans un contexte normé et en assumant sa responsabilité individuelle.

Face à cette doctrine, la pédagogie sociale fait le choix de la relation: elle se construit dans la durée, dans la rencontre, dans l'attention portée aux savoirs expérientiels et aux cultures populaires. Elle s'inscrit ainsi

dans une tradition d'éducation populaire politique et critique. Dans le prolongement des pédagogies critiques latino-américaines, Irène Pereira, notamment à partir de ses travaux sur Paulo Freire, insiste sur la nécessité de penser l'éducation comme un processus de conscientisation, de dialogue et d'action collective orienté vers la transformation des rapports d'oppression (Pereira, 2017, p. 71). L'éducation populaire n'y est pas formalisée comme une animation sociale dépolitisée, mais comme une pratique explicitement située dans des rapports de pouvoir, assumant la conflictualité comme condition même de l'émancipation, concept à entendre ici comme un processus collectif à sortir de toutes formes d'oppression et d'aliénation.

Une critique radicale des institutions et de la normalisation éducative

La pédagogie sociale se construit en opposition à une conception gestionnaire et technocratique de l'éducation, fondée sur la standardisation des parcours, l'individualisation des difficultés et l'évaluation quantitative et permanente des pratiques. Les politiques éducatives contemporaines tendent à réduire les enfants à des publics cibles, des usagers ou des bénéficiaires, pris en charge par des dispositifs spécialisés et cloisonnés.

Cette logique produit une double violence: d'une part, elle dépolitise les enjeux éducatifs en les ramenant à des problématiques individuelles (retard, carence, inadaptation, fragilité) mettant en exergue les dimensions et responsabilités psychologiques du sujet; d'autre part, elle invisibilise les causes structurelles des inégalités sociales et éducatives de ces mêmes carences ou fragilités. La pédagogie sociale s'oppose frontalement à cette lecture en replaçant l'éducation dans le champ des rapports sociaux et des luttes collectives en lien avec la structuration de la société.

Dans cette perspective, en pédagogie sociale, l'enfant n'est jamais envisagé comme un objet de prise en charge ou de correction, mais comme un sujet politique, capable de participer à la vie collective, de produire du sens et d'agir sur son milieu de vie — y compris dès la petite enfance. Cette reconnaissance de la capacité politique des jeunes enfants constitue l'un des points de rupture majeurs avec les cadres institutionnels dominants.

Une praxis émancipatrice: entre action et réflexion collective

La pédagogie sociale ne sépare jamais théorie et pratique. Elle s'inscrit dans une dynamique de recherche-action permanente, dans laquelle



A l'ère néolibérale- Crrc

les pratiques de terrain ne sont pas de simples illustrations empiriques, mais des lieux de production de savoirs à part entière. Cette posture rompt avec une conception académique descendante du savoir éducatif, en reconnaissant la légitimité des savoirs construits collectivement, dans et par l'action, à travers l'implication de ses acteurs et actrices.

Cette épistémologie s'inscrit pleinement dans l'héritage de l'éducation populaire politique, qui refuse la séparation entre savoir et pouvoir. Sous l'inspiration de la pensée de Paulo Freire, il s'agit de considérer que toute situation éducative est traversée par des rapports de domination, et que l'enjeu n'est pas de transmettre un savoir neutre, mais de permettre aux sujets de lire le monde pour pouvoir le transformer. La pédagogie sociale partage cette exigence : elle vise moins l'acquisition de compétences que la construction de capacités collectives d'analyse, de délibération et d'action.

Comme nous l'avons montré dans plusieurs travaux portant sur les ateliers de rue et les pratiques éducatives hors institution, cette articulation entre action et réflexion constitue un point de résistance majeur face aux injonctions contemporaines à l'efficacité, à la formalisation et à l'évaluation (Depoil, 2025). La pédagogie sociale assume le tâtonnement, l'erreur et l'inachèvement comme conditions nécessaires de l'émancipation.

Dans cette perspective, l'émancipation ne peut être pensée comme une compétence individuelle à acquérir, mais comme un processus collectif visant l'abolition des oppressions, toujours situé, conflictuel et réversible. Elle suppose la construction de cadres éducatifs capables de soutenir la parole, l'initiative et ainsi donc la conflictualité, y compris — et peut-être surtout — avec les plus jeunes enfants.

Les ateliers de rue comme espaces de résistance collective

L'atelier de rue : une rupture avec les cadres institués de l'éducation

Les ateliers de rue constituent l'une des formes les plus emblématiques de la pédagogie sociale contemporaine. En s'installant directement dans l'espace public, ils rompent avec la logique institutionnelle du lieu fermé, du public assigné et de la prise en charge spécialisée.

L'atelier de rue peut être appréhendé comme un tiers-espace socio-éducatif délibérément non institutionnalisé, dont la fragilité et l'instabilité constituent moins des limites que des principes structurants. En acceptant l'incertitude, l'indétermination et le désordre comme données constitutives de l'intervention, il rompt avec les logiques de

sécurisation, de normalisation et de programmation des parcours. Ce faisant, il crée les conditions d'une émancipation entendue non comme finalité prescrite, mais comme processus ouvert, situé et relationnel, s'élaborant à partir des ressources existantes, des interactions locales et des expériences vécues dans l'ici et maintenant.

Cette fragilité assumée constitue une rupture majeure avec les politiques publiques contemporaines, largement structurées par la gestion du risque, la contractualisation et l'évaluation permanente. En ce sens, l'atelier de rue n'est pas seulement un outil pédagogique, mais un espace de résistance politique face à la rationalité néolibérale appliquée à l'éducation.

L'espace public comme commun éducatif

«Il s'agit de pratiques pédagogiques du dehors et c'est le fait d'être dans le monde, plongé au milieu des personnes, de leur condition, de leur manière de penser et d'agir qui permet de puiser sans cesse dans le quotidien ce qui permet de "partir de". Cette logique se retrouve dans de nombreuses actions de la pédagogie sociale [...] à partir d'un contexte social qui n'est pas nié» (Le Breton & Sabin, 2020, pp. 39-40). A travers cet extrait, ces auteur-es mettent en évidence un enjeu central des pratiques de la pédagogie sociale: la reconfiguration du rapport entre éducation, savoir et monde social. En insistant sur des «pratiques pédagogiques du dehors», il rompt avec une conception abstraite, décontextualisée et institutionnelle de l'acte éducatif pour affirmer que l'émancipation possède un ancrage direct dans les conditions sociales ordinaires des individus.

En investissant ainsi durablement l'espace public, les ateliers de rue contribuent à le transformer en commun éducatif. Ils rendent visibles des usages alternatifs de la ville, fondés sur la coopération, la solidarité et l'auto-organisation.

Pour les enfants, et en particulier pour les plus jeunes, ces espaces constituent des lieux d'expérimentation essentiels: expérimenter le rapport au corps, au risque, à l'autre, à la règle, au conflit. Contrairement aux espaces institutionnels fortement normés, l'atelier de rue autorise l'imprévu, l'initiative et la négociation collective. Il est le point de départ de la relation.

La réappropriation de l'espace public par les ateliers de rue s'inscrit en tension avec les dynamiques contemporaines de gestion urbaine de certaines villes, marquées par la sécurisation, la normalisation des usages et la privatisation progressive des lieux communs, toujours

en lien avec la question du «privatif» et de l'«invisible»: produire des espaces régulés, pacifiés, programmés, dans lesquels les présences jugées indésirables — jeunes des classes populaires, personnes précaires, pratiques informelles — sont contenues, déplacées ou invisibilisées. Dans ce contexte, les pratiques en pédagogie sociale introduisent une présence éducative non marchande, ouverte et non conditionnée, qui échappe aux logiques gestionnaires dominantes.

En investissant des lieux traversés par des rapports de pouvoir et des hiérarchies sociales, les ateliers de rue ne se contentent pas d'occuper l'espace: ils en déplacent provisoirement les significations et les usages légitimes. Ils réaffirment la dimension politique du commun en rappelant que la ville ne se réduit ni à un support de consommation ni à un décor d'attractivité territoriale, mais demeure un espace de socialisation, de conflictualité et de construction collective: passer du dedans au dehors pour rompre avec l'individualisant.

Résister à la logique de projet et à l'évaluation gestionnaire

Les ateliers de rue s'inscrivent dans le temps long. Ils refusent la logique de projet à court terme, les appels à l'innovation permanente et les injonctions à l'évaluation quantitative. Les pratiques des pédagogues de rue mettent à distance des logiques de projet et d'évaluation non par refus de rendre compte, mais parce qu'elles se construisent à partir de situations réelles, mouvantes et souvent imprévisibles. Elles ne répondent pas à des objectifs prédéfinis ni à des résultats mesurables à l'avance, car ce qui s'y joue dépend des personnes présentes, des rencontres et des usages du lieu. L'évaluation, lorsqu'elle est imposée de l'extérieur, tend à figer ce qui devrait rester ouvert, à réduire la complexité des situations vécues à des indicateurs simplificateurs. À l'inverse, ces pratiques privilégient une attention continue au terrain, aux ajustements quotidiens et aux effets produits dans le temps, même lorsqu'ils échappent aux cadres formels de la gestion de projet.

Pour Hugues Bazin (2015, p. 35), chercheur-acteur en sciences sociales, «un tiers-espace n'est pas un lieu physique: c'est un espace de liberté, où chacun-e peut s'exprimer, réfléchir et agir sans se plier aux cadres habituels (métier, statut, institution). C'est un espace où: la personne n'est pas assignée à un rôle (usager-e / pro, sachant-e/pro-fane), l'expérience de chacun-e compte, les savoirs se croisent (vécu, technique, recherche), la situation vécue crée l'espace et non l'inverse.» Les dimensions évoquées ici sont, hélas, trop rarement considérées comme des critères légitimes, car difficilement compatibles avec les logiques libérales sous-entendues dans l'évaluation, à l'image du

«critère d'efficacité» obligeant les pédagogues de rue à défier la mesure de temps, de relation et confiance.

Pourtant, c'est précisément dans cette durée, dans cette fidélité aux territoires et aux relations, que se construisent des dynamiques réellement émancipatrices. La pédagogie sociale défend ici une conception du travail éducatif fondée sur la présence, la constance et la reconnaissance mutuelle, plutôt que sur la performance et le résultat mesurable.

La petite enfance: redessiner la place des enfants en ville

La petite enfance est fréquemment appréhendée à travers des registres qui privilégient la protection, le développement ou la prévention des risques. Ces approches, largement légitimées par les sciences médicales, psychologiques et par les politiques publiques, ont contribué à améliorer les conditions matérielles et sanitaires de l'accueil des jeunes enfants. Elles ont également permis de mieux identifier les besoins spécifiques liés à cette période du développement, marquée par une forte vulnérabilité physiologique et relationnelle. Toutefois, en se centrant prioritairement sur la sécurisation et la normalisation des trajectoires, elles tendent à produire une lecture technicisée de la petite enfance.

Cette focalisation sur les dimensions protectrices et préventives a pour effet de déplacer l'attention des enjeux politiques sous-jacents à l'éducation des jeunes enfants. En privilégiant des cadres d'intervention standardisés, des normes de «bon développement» et des dispositifs d'évaluation des risques, elle contribue à naturaliser des choix qui relèvent pourtant de décisions collectives. Les conditions d'accueil, les formes de socialisation proposées, les rapports aux familles ou encore les usages de l'espace ne sont alors plus interrogés comme des constructions sociales et politiques, mais comme des réponses techniques à des besoins supposés universels.

Dans cette perspective, la petite enfance est souvent pensée comme un temps à sécuriser plutôt qu'un espace à habiter, comme une phase à encadrer plutôt qu'un moment de vie traversé par des rapports sociaux. Cette approche tend à invisibiliser les inégalités sociales qui structurent les premières années de la vie, ainsi que les manières différenciées dont les enfants et leurs familles font l'expérience des institutions de la petite enfance. Elle limite également la reconnaissance des jeunes enfants comme acteurs de leur environnement social.

Pour les pédagogues sociaux, il ne s'agit pas de renoncer aux exigences de protection ou de soin, mais de réinscrire la petite enfance dans une réflexion plus large sur les conditions sociales, spatiales et politiques de

l'éducation. Penser politiquement la petite enfance revient alors à interroger les cadres institutionnels et urbains dans lesquels elle s'inscrit, les normes qui orientent les pratiques professionnelles et les marges de liberté laissées aux enfants et aux adultes pour faire l'expérience du monde, dès les premières années.

En les réduisant à des êtres vulnérables à protéger, les politiques publiques invisibilisent leurs capacités d'agir, de participer et de transformer leur environnement. La pédagogie sociale propose ici un renversement de perspective: considérer la petite enfance comme un espace politique à part entière, traversé par des rapports de pouvoir et des enjeux démocratiques. *Expérimenter des espaces éducatifs non normés dès le plus jeune âge.*

Les terrains d'aventure, les ateliers parents-enfants et, plus largement, les dispositifs éducatifs informels en plein air constituent des cadres singuliers pour penser la politisation de la petite enfance. Leur intérêt ne réside pas uniquement dans les activités qu'ils proposent, mais dans la manière dont ils reconfigurent les conditions mêmes de l'expérience éducative. En autorisant la prise de risques mesurés, la manipulation de matériaux hétérogènes, l'expérimentation, la construction et la destruction, ces dispositifs rompent avec des logiques pédagogiques fondées sur la programmation, l'anticipation des apprentissages et la maîtrise des comportements. Ils introduisent une temporalité ouverte, où l'action précède souvent l'intention pédagogique et où le sens se construit a posteriori, à partir de ce qui a été vécu.

Les analyses consacrées, par exemple, aux terrains d'aventure et à la place des enfants dans l'espace public montrent que ces pratiques entrent en tension directe avec les normes sécuritaires, hygiénistes et gestionnaires qui structurent aujourd'hui les politiques de la petite enfance. Celles-ci tendent à produire des environnements fortement régulés, aseptisés, où l'incertitude est perçue comme un dysfonctionnement et le risque comme une anomalie à éliminer. Cette quête de maîtrise totale, souvent justifiée au nom de la protection de l'enfant, conduit paradoxalement à une forme de dépossession éducative: les enfants sont privés de la possibilité d'éprouver leurs capacités, tandis que les adultes voient leur rôle réduit à celui d'exécutant-es de protocoles et de garant-es du respect des normes.

À l'inverse, les espaces non normés défendus par la pédagogie sociale reconnaissent l'enfant comme un acteur à part entière de la situation éducative. Ils ne cherchent pas à supprimer le conflit, l'incertitude ou l'imprévu, mais à les rendre habitables et négociables. L'enfant y

fait l'expérience de règles qui ne sont pas seulement imposées, mais discutées, ajustées et transformées dans l'action collective. Ce faisant, ces dispositifs permettent une première confrontation aux usages sociaux de l'espace, aux autres et aux limites, non sous la forme d'un apprentissage prescrit, mais comme une expérience collective vécue et partagée.

En ce sens, ces pratiques ouvrent la possibilité d'une socialisation démocratique précoce, fondée moins sur l'intériorisation de normes que sur la participation concrète à des situations collectives. Elles déplacent la question éducative de la conformité aux standards du développement vers celle des conditions sociales permettant aux enfants, dès le plus jeune âge, de faire l'expérience du commun, de l'autonomie et de la responsabilité.

Pour une ville éducatrice émancipatrice

Redonner une place centrale aux enfants dans la ville implique de dépasser une conception gestionnaire et sécuritaire de l'espace urbain. A la suite d'Henri Lefebvre et de son concept de «droit à la ville», il s'agit de considérer l'espace non comme un simple cadre fonctionnel, mais comme un lieu d'appropriation, d'usage et de participation (Lefebvre, 1972). Penser la ville par le prisme de l'enfance implique nécessairement de travailler à une vision politique: quelle place donner aux enfants pour dessiner la ville de demain?

La pédagogie sociale contribue à cette perspective en partant des pratiques concrètes, des conflits d'usage et des résistances locales pour réaffirmer que les enfants — dès la petite enfance — ont droit à une présence active dans l'espace public. La ville devient alors un territoire à habiter collectivement, où l'éducation s'inscrit dans l'expérience vécue et la construction du commun.

La pédagogie sociale comme horizon de résistance éducative

La pédagogie sociale, en s'inscrivant résolument hors des institutions classiques et traditionnelles et en assumant une critique des normes éducatives fortement structurées par le capitalisme contemporain, constitue un levier puissant pour la construction de tiers-espaces émancipateurs. Elle rappelle que l'éducation est toujours traversée par des rapports de domination et qu'elle ne peut être réduite à une fonction d'adaptation ou de régulation sociale. Elle permet de penser l'autonomie non comme une disposition individuelle, mais comme un processus d'auto-institution collective, toujours fragile et toujours à animer.

En s'inscrivant dans la filiation de l'éducation populaire politique — de Paulo Freire aux courants contemporains de l'éducation populaire critique —, la pédagogie sociale réaffirme que l'acte éducatif est indissociable d'un projet de transformation sociale et locale. Les ateliers de rue, les terrains d'aventure et les pratiques éducatives «en dehors des murs» et en direction de la petite enfance montrent qu'il est possible de créer des espaces de résistance concrets, fondés sur la coopération, la conflictualité assumée et la reconnaissance des enfants comme sujets politiques à part entière.

Ces expériences demeurent fragiles et fréquemment menacées par les logiques de normalisation, de professionnalisation excessive et d'évaluation gestionnaire. Pourtant, elles ouvrent des perspectives essentielles pour repolitiser l'éducation, redonner du pouvoir d'agir aux enfants et aux collectifs locaux et faire de la ville un terrain de luttes éducatives. A l'heure où l'enfance est de plus en plus enfermée dans des dispositifs de contrôle et de rentabilité, la pédagogie sociale rappelle que l'émancipation ne se décrète pas: elle se construit patiemment, dans des espaces collectifs où il devient possible de penser et d'agir autrement, dès la petite enfance. ■

Mathieu Depoil

Bibliographie

- Bazin, H. (2025). Tiers espaces, une bifurcation pour le travail social. *Bruxelles infos sociales*, 183, 34-37. <https://recherche-action.fr/hugues-bazin/2026/02/16/tiers-espaces-une-bifurcation-pour-le-travail-social/>
- Castoriadis, C. (1979). *Le contenu du socialisme*. Union Générale d'Éditions.
- Depoil, M. (2023). Du capitalisme en éducation populaire? *Pratiques de formation/Analyses*, 67. <https://www.pratiquesdeformation.fr/363>
- Depoil, M. (dir.). (2025). *En dehors des murs. Regards croisés en pédagogie sociale*. Éditions La rage du social.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Erès.
- Freire, P. (2021). *Pédagogie des opprimés*. Agone.
- Le Breton, H. & Sabin, G. (2020). Le quotidien comme source d'émancipation. *Spirale — Revue de recherches en éducation*, 66, 37-49.
- Lefebvre, H. (1972). *Le droit à la ville*, suivi de *Espace et politique*. Anthropos.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s*. Libertalia.
- Pesle, M. (2025). Transformations contemporaines des associations d'éducation populaire: Vers une managérialisation et une gestionnarisation accélérées. *Tréma*, 63. <https://doi.org/10.4000/13r52>
- Radlińska, H. (2016). *Aux sources de la pédagogie sociale. Ecrits choisis*. L'Harmattan.
- Sabin, G. (2019). *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*. Libertalia.
- Wagnon, S. (2019). Pour une pédagogie solidaire. Sipayat.
- Wagnon, S., Patry, D. & Depoil, M. (2021, 7 mai). Des terrains d'aventure pour redessiner la place des enfants en ville. *The Conversation*. <https://theconversation.com/des-terrains-daventure-pour-redessiner-la-place-des-enfants-en-ville-159936>