

PÉDAGOGIE SOCIALE, TRAVAIL ET ACTIVITÉ

Alvaro Casas

Introduction

Cet article¹ a pour objectif d'établir un dialogue entre l'Éducation et le Travail conçu comme activité. Pour ce faire nous ferons appel à la Pédagogie Sociale – conceptualisation d'origine européenne qui connaît des développements ibéro-américains – ainsi qu'aux outils développés par d'autres démarches, particulièrement la vision philosophique des « activités industrielles » proposée par l'Ergologie. Comment la pédagogie sociale appréhende-telle la catégorie « travail » en tant que « matière

¹ Je remercie particulièrement Emmanuel Convers et Irene Sunhary qui ont réalisé une lecture attentive de ce texte. N'étant pas francophone d'origine, l'auteur s'excuse des difficultés idiomatiques qui pourraient subsister.

étrangère », au sens donné par Georges Canguilhem ? [2, p. 7]. Est-ce possible d'élargir la Pédagogie Sociale en la faisant dialoguer avec le travail conçu dans la perspective ergologique ?

Les raisons qui justifient a priori l'intérêt de ce dialogue sont diverses, signalons-en quelques unes dont : 1. Le rôle croissant du travail dans les politiques sociales en Uruguay et en Amérique latine ; 2. Le développement d'une figure professionnelle, l'Éducateur Social, qui peut se proposer comme acteur dans le domaine des politiques de formation professionnelle ; 3. L'existence de cadres théoriques solides que l'on peut faire dialoguer dans un cadre de cohérence épistémique et ergologique².

Dans un premier temps, nous allons évoquer l'histoire et le développement de la pédagogie sociale, nous examinerons le schéma conceptuel et pratique mis en œuvre dans l'éducation résidentielle pour enfants, puis nous verrons en quoi une interrogation sur la catégorie « travail » s'avère d'actualité. Dans un second temps, nous tenterons d'élargir les perspectives de la pédagogie sociale en nous interrogeant sur les relations d'apprentissage dans le travail, ainsi que sur les contenus d'apprentissage dans le champ de l'éducation sociale et dans le champ de la formation professionnelle. Enfin nous verrons ce que signifie concevoir le travail comme une activité et en quoi cela intéresse l'éducation³.

² Voir Dictionnaire Ergologique [Durrive, Schwartz, 5].

³ Nous avons développé une première approximation sur le travail de l'Éducateur social conçu comme activité dans un article de la revue du Collège des Éducateurs et Éducatrices de Catalogne (CEESC) [3].

1. Origines et développements de la Pédagogie Sociale

1.1. De l'éducation spécialisée à l'éducation sociale

La Pédagogie sociale se définit comme le traitement rigoureux et scientifique de l'Éducation Sociale, éducation sociale conceptualisée comme un champ de pratiques assez diverses où intervient de manière privilégiée l'Éducateur Social.

Les origines de l'Éducation Sociale peuvent être situées après la deuxième guerre mondiale, lorsqu'un grand nombre d'enfants et d'adolescents se sont retrouvés sans abri, abandonnés, désemparés. Ce problème s'est transformé en « question sociale », au sens donné par Robert Castel [4]. Naît alors un regard professionnel posé sur l'intervention auprès des enfants et des adolescents placés dans un « dispositif résidentiel », c'est à dire dans un dispositif institutionnel qui s'offre comme espace de vie en substitution, ou en collaboration, de structures familiales brisées.

Cette nouvelle configuration voit l'émergence d'un professionnel nommé Éducateur Spécialisé qui se substitue peu à peu au soignant ou au gardien, selon les dénominations, et qui intervient en posant un regard psychanalytique. Le texte « Éducateurs spécialisés » rend compte de cette approche et fait le

point sur la formation de ces professionnels par rapport à un langage et une conceptualisation qui posent un regard clinique sur le projet de l'internat⁴.

Parallèlement, en 1951, naît l'Association Internationale d'Éducateurs de Jeunes inadaptés (AIEJI) dans un axe français-hollandais-allemand. Cette création témoigne du souci de professionnaliser et de développer l'attention portée aux jeunes vivant des situations critiques⁵. Lors du XIV^{ème} congrès mondial de l'AIEJI, en 1997 à Brescia, Italie, l'assemblée de l'Association Internationale a décidé de changer sa dénomination au profit de celle d'Association Internationale des Éducateurs Sociaux, tout en conservant l'acronyme AIEJI. La pédagogie sociale, en tant que réflexion rigoureuse et scientifique sur l'éducation sociale, en est donc issue, elle découle des changements intervenus dans ce champ de pratiques professionnelles et dans la façon de conceptualiser le travail professionnel.

A la fin du XX^{ème} siècle et au début du XXI^{ème}, la Pédagogie Sociale connaît un développement théorique notable, notamment grâce aux conceptualisations développées en Espagne. Ces conceptualisations font écho en Uruguay, premier pays d'Amérique Latine à développer, dès 1989, une formation post-baccalauréat en Education Sociale [Camors, 1].

⁴ Selon Violeta Núñez, l'éducation spécialisée est liée aux grandes institutions pour enfants abandonnés ou délinquants [12]. Dans le cas de ces institutions, on parlera d'internat et non pas de résidence. Voir aussi Jacques Salomé sur ce point [16].

⁵ Voir www.aieji.net

1.2. Du travail thérapeutique et/ou du travail pédagogique ?

Si l'éducation spécialisée a développé son professionnalisme autour d'un travail thérapeutique, le projet de l'éducation sociale est d'aller au-delà pour développer un travail pédagogique. Le défi théorique, relevé notamment par l'argentine Violeta Núñez à l'Université de Barcelone, est d'intégrer les apports freudiens et lacaniens dans une fonction de transmission de culture, propre à toute pédagogie, et particulièrement à la Pédagogie Sociale, cette dernière étant une « direction particulière de la pédagogie contemporaine » [Núñez, 13, p. 321]⁶. Núñez propose un schéma à trois composantes : un agent de l'éducation, un sujet de l'éducation et la culture au sens large ; l'agent et le sujet se trouvant alors reliés par la culture (ibid., p. 56).

Dans ce cadre théorique, le concept d'« intérêt » est central, constitutif de toute pédagogie, et dans le prolongement de la conceptualisation de Johann Herbart. Au début du XIX^{ème}, Herbart avait conceptualisé l'objet de la pédagogie comme étant celui de la philosophie pratique, mais en utilisant la science psychologique naissante comme moyen [Luzuriaga, 9]. Ainsi dans la pédagogie sociale, l'intérêt du sujet doit être le point de départ du projet éducatif, et non le développement d'habitudes (hygiène, socialisation, etc.) comme c'était le cas pour l'éducation spécialisée. Et en même temps, c'est l'intérêt de l'Éducateur Social qui doit être le noyau de toute méthodologie éducative [Núñez, 12, p. 58]. Hebe Tizio n'hésite pas à cataloguer le désir de l'agent comme clé de la pratique éducative « *Le*

⁶ Les citations des textes de Violeta Núñez, de Lorenzo Luzuriaga, de l'Équipe Norai, de Robert Castel, d'Yves Schwartz [17], de Lev Vigotsky et la citation du texte « Sintesis Histórica de la UTU » ont été traduites par l'auteur.

*sujet donne son consentement quand le transfert se produit mais le transfert doit être créé. C'est l'intérêt de l'éducateur qui provoquera l'intérêt du sujet parce que ce qui est transmis est le désir mis en jeu »*⁷ [Núñez, 13, p. 42].

Le concept de « norme »⁸ joue aussi un rôle central dans les pratiques de l'Éducateur Social ; la norme organise la vie quotidienne des enfants et des adolescents qui vivent dans une résidence, ainsi que celle des éducateurs qui y travaillent. Pour détailler ces aspects, repartons de la conceptualisation développée par l'équipe du centre résidentiel Norai, qui est une résidence pour enfants abandonnés à Barcelone. Ils parlent de deux éléments : « *les deux concepts primordiaux à la base de la pratique éducative sont l'action éducative individualisée et la norme comme régulatrice de la vie en commun* » [Equipo Norai, 7, p. 25]. Ces deux éléments sont liés. Ils donnent l'exemple du moment du coucher en disant « *qu'on peut obliger un enfant à aller au lit à une heure donnée, mais on ne peut pas l'obliger à dormir. La préparation de l'espace signifie faire un accompagnement progressif en lui laissant la possibilité de lire au lit, il s'agit d'assurer la tranquillité de l'enfant tout en assurant le repos des autres enfants* » (ibid., p. 36). Donc, même si la norme peut rester le seul et principal élément d'une institution totale - pour citer Erwin Goffman [8] - l'équipe du centre résidentiel, loin de la nier, nous invite à lui donner la flexibilité nécessaire pour développer un processus éducatif personnalisé.

⁷ « Transfert » est le concept freudien de *transferencia* (espagnol)

⁸ Tel que Canguilhem l'analysait, la norme peut être mise en relation avec une règle, en accord avec son sens latin, qui désigne la mesure des déviations relatives à une moyenne [2].

A ce propos, l'action éducative individualisée propose comme outil privilégié le projet éducatif individuel (PEI). Ce projet prend en compte le besoin de définir des contenus appropriés à la relation entre l'éducateur et l'enfant, il détermine le contenu de différents « domaines éducatifs », tels que le domaine langage et communication, le domaine sujet social et environnement, le domaine art et culture, ou encore le domaine jeu et sport ou le domaine technologie [Equipo Norai, 7, p. 61]. De plus, le PEI établit quatre « domaines de support », qui ne sont pas de la responsabilité de l'équipe d'éducateurs mais qui sont nécessaires au déroulement de l'action éducative. Ce sont le domaine familial, le domaine scolaire, le domaine médical et le domaine psychologique. Le rôle du psychologue est d'épauler les éducateurs dans la réflexion au sujet des cas particuliers, il apporte son support à l'équipe afin de les aider à prendre conscience des implications possibles et traite les cas particuliers en coordination avec l'éducateur tuteur de l'enfant [Equipo Norai, 7, p. 84]. Les domaines de support ne sont pas formulés sous forme d'objectifs généraux ou spécifiques, mais sous forme de stratégies et d'actions de coordination avec des professionnels externes à la résidence, sauf pour ce qui concerne le psychologue considéré comme interne à la résidence (ibid., pp. 72-73).

Pour résumer, on peut voir comment le passage de la fonction d'éducateur spécialisé à celle d'éducateur social se manifeste dans ce qu'on pourrait nommer une « *éducativisation* » du travail professionnel⁹. Il ne s'agit pas d'éliminer le dialogue avec la psychanalyse mais de délimiter les

⁹ On utilise le terme « éducativisation » pour désigner le transfert de méthodes éducatives à des domaines non traditionnels.

attributions des différents professionnels et d'expliciter les liens entre le travail de l'agent et le travail du sujet, en relation avec leurs propres désirs et intérêts.

Violeta Núñez utilise la notion de modèle en tant qu'application pratique de la théorie [Núñez, 12, p. 40]. Ce qu'elle appelle « conception structurelle »¹⁰ s'élabore en reliant les composantes que sont le sujet, l'agent et la culture, avec les dimensions axiologiques et idéologiques des cadres institutionnels qui s'expriment dans les politiques et les organisations [Núñez, 13, p. 307]. On ne peut approfondir ici cette vision lucide, contentons-nous d'évoquer la finalité octroyée à l'éducation sociale : « *Les modèles d'éducation sociale postulent la promotion culturelle des sujets comme l'ultime intentionnalité de l'éducation. C'est un engagement social concernant leur futur : l'incorporation de chaque sujet aux réseaux normalisés d'époque. L'éducation sociale éduque la sociabilité du sujet pour rendre possible son accès et sa circulation dans les circuits sociaux élargis* » [Núñez, 12, p. 40].

En décrivant ce champ conceptuel et cette « pratique résidentielle » qui met en relation des enfants et des éducateurs, nous avons voulu décrire les fondements de la discipline et de la profession d'éducateur social, fondements que nous identifions comme constitutifs du « mythe d'origine », du centre par rapport auquel d'autres pratiques, ou d'autres cadres théoriques, peuvent entrer en dialogue [Eliade, 6]. Nous verrons comment l'éducation sociale a ouvert de nouvelles portes pour approcher le travail, que ce soit de façon implicite ou explicite. Examinons déjà en quoi le concept d'intégration

¹⁰ « Conception structurelle » qui a son épicerie à l'Université de Stanford dans le domaine des sciences physiques et mathématiques.

sociale, tel qu'il est conçu dans les politiques sociales en Uruguay et ailleurs, permet de faire un premier lien entre éducation sociale et travail.

1.3. Les politiques sociales et le travail comme nouveau point d'ancrage de l'éducation sociale

On peut situer la réflexion sur la thématique de l'exclusion sociale en ayant recours au travail du sociologue Robert Castel. Ce dernier conceptualise l'émergence d'une nouvelle question sociale liée à la crise de la société salariale, notamment la crise des années 1970, et l'apparition de « *personnes en situation de chômage de longue durée, de jeunes qui ne trouvent pas de travail et vont de stage en stage, avec des populations peu ou mal scolarisées, avec de mauvaises conditions de logement et d'attention sanitaire. On constate que des segments de population de plus en plus nombreux sont déstabilisés et précarisés* » [Castel, 4, p. 447]. Castel parle d'exclusion ou de désaffiliation, pour parler non pas seulement d'une question économique, mais d'une perte d'inscription du sujet dans des structures signifiantes. Donc, situons la question de l'exclusion et posons-la en termes généraux comme une situation sociale subie par des populations qui sont exclues de questions vitales comme l'accès aux soins, à un habitat digne, à l'éducation, au travail, à la valorisation sociale.

L'éducation sociale s'intéresse notamment à ces questions d'exclusion sociale, élargissant ainsi son espace d'action traditionnel auprès d'enfants abandonnés. C'est ce que nous dit Violeta Núñez qui établit une relation directe entre la Pédagogie Sociale et les politiques sociales : « *Nous considérons la Pédagogie Sociale comme le dispositif de lecture, de critique et d'élaboration de propositions (ou*

modèles) proprement éducatifs, en relation avec les politiques sociales » [Núñez, 12, p. 34]. Dans le même sens, elle parle de « réinscription de la notion d'abandon social » (ibid, p. 27).

Si on examine à présent les politiques de protection sociale et l'expérience institutionnelle de traitement de l'abandon et de l'exclusion en Uruguay, on peut constater très rapidement que la naissance de l'École des Arts et Métiers à la fin du XIX^{ème} siècle, montre l'existence d'un modèle d'internat de régime militaire pour « *des jeunes abandonnés, parfois délinquants ou vivant de la mendicité* »¹¹. Cela explique que nous ayons différencié ci-dessus l'internat de la résidence. Mais ce qui est remarquable, c'est la place accordée au travail et à la formation professionnelle.

Premièrement on constate que le rôle du travail reste majeur dans toutes ces pratiques et politiques, il suffit pour le constater de penser au rôle des systèmes de sécurité sociale dans l'intégration des sociétés latino-américaines. A partir du moment où un sujet intègre un cadre de travail formel, il devient automatiquement bénéficiaire de pensions, retraites, assurances médicales, etc. Le travail constitue une condition d'accès aux prestations sociales de base, à l'exercice de droits¹². Deuxième

¹¹ Pour plus de détails, voir la synthèse sur les origines historiques de cette école, ou université du travail, en Uruguay [20].

¹² Voir la conceptualisation développée par Sonia Fleury et Carlos Gerardo Molina [10]. Ces auteurs proposent trois modèles de protection sociale : le modèle d'assistance sociale, le modèle d'assurance sociale et le modèle de sécurité sociale. Dans les deux derniers, le rôle du travail est clairement central, prioritaire. Ce sont des modèles nés de l'émergence d'une conscience sociale relative au paupérisme, à la pauvreté extrême, et qui résultent de luttes ouvrières et de négociations dans le cadre de la consolidation du « Welfare State » au XIX^{ème}.

constat : à la fin du XX^{ème} siècle, un système de formation professionnelle lié aux politiques d'emploi s'est développé, centré sur la formation de personnes en situation de difficulté d'accès à l'emploi (jeunes, femmes, handicapés), mais aussi sur la promotion d'entrepreneurs, qu'il s'agisse des aptitudes et capacités des employés ou des directeurs d'entreprises, lié à la création de la « Junta Nacional de Empleo » [Perazzo et ali, 14].

Parallèlement à ce développement, dès les années 1990 le travail joue un rôle de plus en plus important dans les politiques développées par la mairie de Montevideo. Au moyen de l'élaboration de projets éducatifs en relation avec le travail, ces services s'exécutent en coordination avec des associations civiles, des fondations et des organisations non gouvernementales ; et cela ira jusqu'à la création d'un Ministère du Développement Social en 2005. D'autres indicateurs du rôle d'outil éducatif attribué au travail sont la création du Programme National d'Éducation et Travail et les fonctions attribuées au Conseil d'Éducation Technique Professionnel. En ce sens, le travail est éducatif en ce qu'il promeut l'intégration sociale de populations vivant dans différentes situations d'exclusion.

Bref, ce nouveau scénario de politiques et de pratiques ouvre la porte à l'intervention d'éducateurs sociaux et au dialogue que le cadre théorique de la pédagogie sociale peut permettre d'établir. L'inclusion par le travail permet ce que Núñez avait nommé « l'accès et la circulation dans des circuits sociaux élargis » comme nous l'avons vu ci-dessus. Ainsi, bien que marchand, le travail permet de réaliser l'intégration sociale.

Le travail n'est pourtant pas seulement un outil des politiques sociales, nous proposons de le penser comme un objet en soi, et pour cela nous devons faire appel à d'autres cadres théoriques.

2. Travail, apprentissage et activité éducative

Nous proposons de visiter d'autres approches théoriques capables de nourrir le terrain éducatif et la pédagogie sociale à partir de trois types de questionnements : Quels rapports peut-on établir entre travail et apprentissage ? Que montre l'examen de contenus d'apprentissage sur ce que peuvent partager l'éducation sociale et la formation professionnelle ? Que nous apporte le concept d'activité industrielle pour penser l'éducation ?

2.1. Travail et l'apprentissage : « la zone proximale de développement »

Nous allons faire appel à un auteur souvent utilisé dans la réflexion pédagogique et qui nous semble central pour analyser la composante « apprentissage » du travail. Le psychologue russe du début du XX^{ème}, Lev S. Vigotsky, avait réfléchi à la relation entre apprentissage et développement, notamment par rapport au développement de l'enfant. L'apprentissage est conçu comme une locomotive qui pousse le train, tandis que le convoi symbolise le développement.

En définissant le concept de « zone proximale de développement » (ZDP), l'auteur établit une différence entre les apprentissages qu'un sujet peut acquérir en étant seul ou en travaillant en équipe. Vigotsky fait le postulat suivant : la ZDP « *n'est pas autre chose que la distance entre le niveau réel de développement, déterminé par la capacité à résoudre indépendamment un problème, et le niveau potentiel de développement, déterminé par la résolution d'un problème sous le tutorat d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable* » [21, p. 133]. Peut-on transposer ce concept au travail ?

L'accès à un emploi dans une organisation permet de rentrer dans un système de relations sociales nouvelles, ouvrant des possibilités d'accéder, par l'interaction, à des connaissances de métier notamment, mais aussi à de nouvelles configurations du monde, à des apprentissages par rapport aux autres personnes. C'est un processus par lequel « *les enfants accèdent à la vie intellectuelle de ceux qui les entourent* » [Vigotsky, 21, p. 136]. Tout en tenant compte de la différence entre un enfant et un jeune ou un adulte, la proposition de Vigotsky permet de caractériser le travail comme un espace d'apprentissage, la relation avec des compagnons ou supérieurs hiérarchiques permettant de dépasser la barrière du moment évolutif réel et d'accéder à des comportements évolutifs potentiels.

Nous avons vu précédemment que le travail peut se constituer en moyen d'intégration sociale. On voit à présent que le travail en lui-même est en rapport direct avec l'apprentissage. Mais est-ce que cela nous permet d'affirmer que le travail est éducatif « par essence » ? Pour approcher cette question, nous

proposons d'examiner des exemples de contenus éducatifs mis en pratique dans l'éducation sociale et dans la formation professionnelle.

2.2. Des contenus pédagogiques en éducation sociale et en formation professionnelle

Lors d'une première approche de la question nous pouvons voir avec les apports, entre autres, de Michael Fullan ou de l'uruguayen Raimundo Dinello, que la question des contenus en éducation se pose aujourd'hui d'une façon controversée au niveau de l'éducation en général¹³. Et elle se pose aussi bien dans le domaine de l'éducation sociale que dans celui de la formation professionnelle.

Nous allons essayer de montrer que le même phénomène peut se manifester tant dans une résidence d'enfants que dans une entreprise où des jeunes font un stage ou sont en formation. Ce phénomène est lié aux limites et à la contrainte que l'activité - activité au sens ergologique que nous expliquerons plus loin -, impose à une certaine façon de conceptualiser les contenus éducatifs. Pour cela nous proposons d'examiner le Projet Educatif Individuel (PEI) tel qu'il est conçu dans le cadre d'une résidence

¹³ Michel Fullan explicite une pédagogie en rapport avec l'incorporation de la technologie et le développement d'apprentissages approfondis, en opposition à une pédagogie qui prend les contenus pour moyen et finalité (Fullan M. et Langworthy M., 2014, *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, London, Pearson). Raimundo Dinello travaille sur le plan de l'expression ludique, créative, et son rôle dans l'éducation (voir Dinello R., 1991, *Expresión Lúdico Creativa*, Montevideo, Nordan comunidad).

d'enfants, puis d'examiner le programme de formation du module d'Apprentissage dans l'Entreprise (APE) qui fait partie d'un programme de formation professionnelle en rapport avec les politiques d'emploi déjà évoquées.

Dans le cas du PEI, l'équipe éducative propose pour chaque enfant un projet qui exprime des objectifs à atteindre et des contenus différenciés liés au Project éducatif du Centre (PEC). Ces objectifs servent à encadrer les PEI de tous les enfants. Chaque PEI est structuré par intégration des items suivants : 1. des considérations préliminaires dans lesquelles l'on explicite la situation de l'enfant et la priorité donnée aux objectifs éducatifs dans le but d'établir une évaluation initiale de l'enfant en tant que sujet de l'éducation ; 2. un objectif général, des objectifs spécifiques, des ressources et des stratégies pour accomplir ces objectifs ; 3. une organisation dans le temps mentionnant la durée de la stratégie et le calendrier des nouvelles évaluations.

Pour le domaine « Langage et communication » par exemple, les objectifs généraux de tous les PEI sont formulés comme suit : « *utiliser le langage oral et écrit comme lien social ; s'exprimer de façon cohérente, avec correction idiomatique et expressivité ; jouir de la lecture, écriture et communication orale comme véhicule de lien social et d'enrichissement personnel...* » [Equipo Norai, 7, p. 65]¹⁴.

¹⁴ Les quatre autres domaines éducatifs du PEI ont été énumérés plus haut.

Dans ce contexte, l'Équipe de Norai présente le cas d'un enfant de treize ans qui habite la résidence depuis l'âge de six ans. Le PEI de cet enfant considère, de façon préliminaire, que c'est un garçon assez bien adapté au dispositif résidentiel, mais que le travail avec lui a été marqué de façon assez permanente par l'expérience de séparation de sa famille. Un des objectifs spécifiques est formulé comme suit : « *Entrer dans le monde de la lecture comme une façon de jouir du temps libre, d'améliorer la compréhension de la lecture et d'enrichissement personnel* ». Ces objectifs correspondent, au niveau des ressources et des stratégies, aux objectifs suivants : « *lui offrir des livres, des revues ou des publications qui l'intéressent ; centrer les tâches estivales autour de situations de lecture et de compréhension de la lecture ; assister à un centre psychopédagogique pour renforcer ses progrès en lecture et écriture* » [Equipo Norai, 7, p. 67).

Nous voyons comment la conception des contenus n'est pas posée de façon traditionnelle, tel qu'on élaborerait un programme de Biologie, de Physique Chimie ou de Sciences Sociales, comme une liste de connaissances à incorporer, mais que cette conception du PEI est en relation à des stratégies, à des ressources, à des actions.

Examinons à présent dans le champ de la Formation Professionnelle, le module d'Apprentissage dans l'Entreprise (APE) qui fait partie des cours pour des jeunes ayant des difficultés d'accès au travail¹⁵.

¹⁵ On donnera comme exemple le cas d'un programme de formation de jeunes sans expérience de travail formel, dans le cadre des politiques menées par l'Institut National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (INEFOP). Ce programme intègre l'apprentissage en entreprise. Les cours dans leurs différentes modalités contiennent des modules divers dans la limite

Comment les contenus de ce module sont-ils définis? Si on regarde la structuration des composantes techniques spécifiques d'un cours, par exemple les méthodes de cuisson dans un cours de Gastronomie, la présentation détaille les contenus autour de trois items : modules, unités thématiques et activités. Ce format « Module- Unité thématique- Activités », pourrait se traduire comme suit :

- Module 1 : Les jeunes conceptualisent les principaux problèmes et difficultés selon leur degré d'avancée dans le travail.
- Unité thématique 1. 1 : Les jeunes expriment leurs goûts, facilités, difficultés par rapport aux tâches demandées. Ils construisent leurs opinions sur l'utilité des concepts acquis dans l'enseignement spécifique du cours. Ils expriment leurs éventuels problèmes de relation avec les supérieurs hiérarchiques et les compagnons.
- Activités : 1.1.1 Entretien individuel sur le lieu de travail ; 1.1.2 Entretien collectif dans l'institution éducative.

Ce format de présentation des contenus est utilisé dans une intention implicite ou explicite d' « éducativiser »¹⁶ le travail du professionnel qui accompagne les jeunes dans leur expérience du

d'une charge horaire moyenne de 300 heures. Un des modules, qui traverse les différentes modalités, est celui de la formation au monde de l'entreprise (APE). Ce module se décline sous forme d'apprentissage et sa charge horaire, déterminée par l'actuelle loi d'Emploi des Jeunes, ne peut pas être supérieure à 120 heures. La loi ne prévoit pas de rémunération pour les jeunes effectuant ce module, mais le cours débouche sur un emploi formel pour la moitié des jeunes en moyenne. Voir www.inefop.org.uy

¹⁶ Au sens utilisé plus haut.

travail formel. Cependant ce format, qui s'adapte naturellement aux composantes techniques spécifiques d'un cours, apparaît comme « forcé », c'est-à-dire comme non adapté lorsqu'il s'agit de l'apprentissage dans l'entreprise. Ne serait-il pas plus fluide, si au lieu de concevoir le contenu en termes de modules, d'unités thématiques et d'activités, on le concevait en termes d'objectifs et d'activités ? Et ne se passe-t-il pas quelque chose de similaire si on revient au cas de la résidence d'enfants, où l'on parle aussi de contenus éducatifs même si de façon non traditionnelle ?

Nous voudrions souligner ici que l'intention et l'effort pour donner à l'éducation sociale ou à la formation professionnelle une cohérence éducative, ne doivent pas « forcer » l'activité mise en jeu par les enfants, les jeunes ou les éducateurs, car l'activité nie une et autre fois l'imposition du concept acquis en anticipation à l'activité, laquelle se joue au plan de l'ici et du maintenant. On peut voir plus clairement cette question avec le « dispositif dynamique à trois pôles » que Schwartz propose par rapport à l'interrelation qui se produit dans l'activité entre les savoirs investis, les savoirs désinvestis et le pôle support¹⁷.

Sans avoir la prétention d'approfondir ici l'analyse de ce dispositif, nous voudrions souligner l'importance clé que tiennent les savoirs « désinvestis » dans une pratique éducative, c'est-à-dire les

¹⁷ Schwartz parle de ce pôle comme d'inconfort intellectuel, éthique et social. Pour approfondir l'application du Dispositif Dynamique à trois pôles dans le cadre de la Formation Professionnelle, voir : Schwartz, Yves, 2013. « Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation », Communication au Colloque AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation), 31 janvier, Lisbonne.

savoirs qui ont été produits à différents degrés de « dés adhérence » relativement aux singularités des situations réelles.

Ces « savoirs désinvestis » sont formalisés et permettent d'anticiper sur des qualités et des contenus, comme par exemple les savoirs inscrits dans un curriculum éducatif. Ces derniers peuvent être établis a priori et par avance par l'éducateur, en fonction de son expérience de la relation éducative proprement dite, mais cette relation éducative se joue au plan de l'activité. Parler d'activité, c'est mettre en jeu d'autres savoirs et d'autres choix : des savoirs qui ont été acquis en relation directe avec l'expérience, des savoirs « investis » qui anticipent eux-mêmes à leur tour l'activité¹⁸, mais aussi des choix, des décisions, des valeurs que la personne met en jeu dans son activité, des interrogations que cette activité pose aux « savoirs désinvestis ».

Donc, quand on parle d'éducation en relation à l'activité, on ne peut pas anticiper ni prévoir les savoirs qu'acquerront les enfants d'une résidence ou les jeunes en stage. Cependant, on doit orienter l'action de l'éducateur, à l'aide d'un PEI ou d'un plan d'apprentissage, pour que l'activité de l'éducateur, en relation à celle de l'enfant ou du jeune, puisse avoir une direction, un objectif¹⁹.

¹⁸ C'est pourquoi Schwartz parle de « double anticipation ».

¹⁹ Violeta Núñez laisse ouverte la question des contenus éducatifs quand elle dit que « *ces contenus du large patrimoine culturel sont aujourd'hui difficiles à préciser* » [Núñez, 12, p. 41]. L'auteur argentine précise également qu'on ne peut pas agir en éducation sociale en partant du point de vue de la planification éducative, mais qu'il faut analyser et proposer des modèles, au sens du « modèle » décrit antérieurement [Núñez, 13].

Ce qui précède montre qu'il est possible de faire dialoguer des domaines en apparence très différents, tels que la Formation Professionnelle et la Pédagogie Sociale. Cela met aussi en évidence que lorsque l'Éducation est mise en rapport avec le travail conçu comme activité, elle se heurte à des perspectives éducatives traditionnelles, exprimées dans des contenus éducatifs du type de ceux que nous avons examinés.

Pour aller un peu plus loin dans cette réflexion, demandons-nous ce que signifie de penser l'Éducateur Social comme un professionnel de l'« action » ? Comment concevoir le « travail » de ce professionnel et dans quelles limites ?

2.3. Éducation, action, activité

C'est le moment de penser le concept d'activité au sens ergologique du terme et de le mettre en relation avec des concepts développés par de grands philosophes grecs, particulièrement Aristote, bien qu'examiner d'autres démarches.

Les recherches de l'argentin Juan Carlos Neffa montrent la dévalorisation du travail dans la tradition grecque classique ; le travail tel qu'il est conçu aujourd'hui ne faisait pas partie de la réflexion de ces philosophes car, s'il existait comme catégorie, il était attribué aux esclaves, aux agriculteurs, aux commerçants, aux artisans [11].

Dans son article « Le travail dans une perspective philosophique », Yves Schwartz nous dit que le travail a été - dans une des traditions de la pensée occidentale - conçu en fonction de la commande du prescripteur, c'est-à-dire de la demande du client et qu'on retrouve ici la conception de la *poiesis*, qu'Aristote avait rendue explicite à propos des artisans. Pour concevoir le travail humain dans différents temps et cultures, Schwartz utilise l'expression « activité industrielle », et si nous interprétons bien sa pensée, il nous dit que la distinction établie par Aristote entre « action », en relation à la vertu (*praxis*) et « fabrication », en tant qu'activité industrielle des artisans (*poiesis*), reste binaire et qu'elle n'aide pas à concevoir l'activité humaine comme un seul domaine où se joue quelque chose de particulier, bien qu'énigmatique, de l'être humain [Schwartz, 19]. Dans un autre écrit, il suggère de prendre en compte les deux sens (action et fabrication) pour les « penser ensemble, comme activité unifiée » et donc « activité industrielle » [Durrive, Schwartz, 5, p. 7]. L'activité, au sens ergologique, ne peut jamais être totalement anticipée, comme nous le disions plus haut, du fait de cette « unité » et du fait qu'elle résulte de « *l'énigmatique synergie des hétérogénéités que nous portons* » [Schwartz, 17].

Peut-on penser une pédagogie sociale qui se nourrisse de l'intégration de ce concept d'activité ? Núñez parle de la différence entre apprentissage et éducation, le premier étant passible d'évaluation, mais pas l'éducation. L'Éducation est toujours une projection dans le futur, elle est énigmatique, nul ne peut savoir avec précision à quel moment le sujet de l'éducation pourra incorporer des questions transmises par l'Éducateur [Núñez, 12, 13].

Johann Herbart avait établi le caractère diachronique de l'éducation, en ce que l'éducation d'un enfant a des effets dans sa vie d'adulte : « *On n'a jamais de certitude quant à la possibilité et à la façon dont l'instruction peut être accueillie et élaborée* ». [Luzuriaga, 9, p. 43]. Il ajoute : « *Pour diminuer cette incertitude, on doit garder sans cesse l'élève dans un état d'esprit propre à l'instruction. Telle est la mission de la culture morale* » (ibid)²⁰. L'éducation pour Herbart est donc une éducation morale, il défend l'éducation de la volonté dans un sens aristotélicien et kantien. Il détaille cette question : « *Les objectifs de l'éducation se divisent entre objectifs de choix (pas de l'éducateur ni de l'enfant mais de l'homme futur) et objectifs de moralité* » [Luzuriaga, 9, p. 50]. Et il précise : « *Ce qui nous occupe ici, ce n'est pas donc un nombre précis d'objectifs particuliers (qu'on ne peut pas connaître à l'avance) mais l'activité en général de l'homme qui se développe – le quantum de son intime et immédiate vivification et activité -. Plus grand est ce quantum, plus complet, plus étendu et plus harmonique avec soi-même, plus il sera parfait et plus il offrira de sécurité à notre propre bienveillance* » (ibid, p. 51).

On peut voir comment cette invitation à penser l'activité de l'enfant, et par extension l'activité de l'être humain, reste un propos de l'éducation. Sans l'expression de cette activité dans les processus éducatifs, l'éducation perd un outil fondamental. Les liens entre éducation et activité se dessinent maintenant de façon plus claire, mais nous ne devons pas perdre de vue que nous parlons de terrains énigmatiques et que le lien entre Pédagogie Sociale et Travail n'échappe pas à cette contrainte.

²⁰ Dans la traduction espagnole du texte de Herbart par Luzuriaga, cette fonction est conceptualisée comme « discipline ».

Conclusion

Afin de penser le lien entre l'Éducation et le Travail conçu comme activité, nous avons cherché à mettre en dialogue la Pédagogie sociale - en tant que cadre théorique de l'éducation sociale – avec de nouvelles orientations conceptuelles et pratiques. Le développement d'un solide cadre théorique, particulièrement dans le monde Ibéro-américain à la fin du XX^{ème} et début du XXI^{ème}, n'exclut pas un élargissement de ce cadre pour y intégrer de nouvelles lectures d'auteurs valorisés habituellement en Éducation et y intégrer de nouvelles conceptualisations.

Cet élargissement s'impose si on veut entrer en dialogue avec le travail. Pour les Éducateurs qui travaillent, ou veulent s'approcher du monde du travail, la réflexion conceptuelle et philosophique sur l'activité qu'on trouve dans l'Ergologie, et sa vision particulièrement actuelle, ouvre de nouveaux horizons. C'est aussi un rappel sur les relations existantes entre Éducation et Philosophie, sur l'impossibilité des « savoirs désinvestis » à anticiper entièrement l'activité future.

Concernant le travail, nous avons vu que les politiques sociales lui donnent un rôle central en tant que facteur d'intégration sociale. Nous avons montré que l'apprentissage d'un travail est aussi un moyen d'éduquer la sociabilité et de favoriser l'intégration dans des circuits sociaux élargis. Travail et apprentissage entrent donc en dialogue, mais que se passe-t-il si au lieu d'apprentissage nous parlons

d'éducation ? La question des rapports entre le travail conçu comme « activité » et l'« éducation » reste énigmatique parce que ces deux dernières catégories le sont en elles-mêmes.

Bien entendu cet aspect énigmatique est stimulant, car des réponses fermées n'aideraient pas à continuer la construction, à continuer la marche. Le but des réflexions avancées dans ce texte a été de contribuer à cette construction, en partant de la Pédagogie Sociale et dans l'objectif de l'élargir. Nous n'avons fait qu'amorcer notre réflexion sur le travail conçu comme activité, mais cela semble bien être une opportunité pour enrichir la Pédagogie.

Références bibliographiques

- [1] CAMORS J., 2012, *El educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Grupo Magro
- [2] CANGUILHEM G., 2013, *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France
- [3] CASAS A., 2013, « Profesionalitat i activitat de l'educador social », *Quaderns d'Educació Social*, nº 15, Col·legi d'Educadores y Educadors Socials de Catalunya (CEESC), pp. 109-115
- [4] CASTEL R., 1995, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós
- [5] DURRIVE L., SCHWARTZ Y., 2001, *Dictionnaire Ergologique*. <http://ergologie.com>
- [6] ELIADE M., 1992, *Imágenes y símbolos*, Barcelona, Planeta-Agostini
- [7] EQUIPO NORAI, 2007, *La inquietud al servicio de la Educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*, Barcelona, Gedisa
- [8] GOFFMAN E., 1970, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu
- [9] LUZURIAGA L., (Ed), 1946, *Antología de Herbart*, Buenos Aires, Losada
- [10] MOLINA C., FLEURY S., 2000, *Modelos de protección social*, INDES- BID
- [11] NEFFA J.C., 2003, *El trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*, Buenos Aires, Ed. Lumen

- [12] NUÑEZ V., 1999, *Pedagogía Social : Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana
- [13] NUÑEZ V., (coord), TIZIO H., MEDEL E., MOYANO S., 2010, *Encrucijadas de la Educación Social*, Barcelona, Ediciones Universidad Oberta de Catalunya
- [14] PERAZZO I., ROSSEL C., MAZZUCHI G., PINTOS F., CARRASCO P., 2009, *Políticas de empleo en Uruguay. Cuatro abordajes complementarios*, Montevideo, Organisation international del Trabajo
- [15] RODRIGUEZ F., GIORGI G., (comp), 2007, *Ensayos sobre biopolítica : Excesos de vida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Slavoj Zizek, Giorgio Agamben*, Buenos Aires, Paidós
- [16] SALOME J., 1975, *Educadores Especializados*, Barcelona, Nova Terra
- [17] SCHWARTZ Y., 2012, « Las dos paradojas de Alain Wisner : Antropotecnología y Ergología », *Laboreal*. Vol. VIII. n° 2, <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711248278164552:1>
- [18] SCHWARTZ Y., 2007, « Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité », *Activités*, vol. 4, n° 2, <http://www.activites.org/v4n2/schwartz-FR.pdf>
- [19] SCHWARTZ Y., 2003, « Le travail dans une perspective philosophique », Conférence d'ouverture (Palestra) au Séminaire international « Travailler, savoir, apprendre », organisé par l'Université Fédérale du Mato Grosso, 30 août, Cuiabá, Brésil
- [20] Síntesis histórica de la UTU : Antecedentes históricos y creación de la Escuela de Artes y Oficios, Extraído de : www.utu.edu.uy
- [21] VIGOTSKY L. S., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México DF, Grijalbo