

March 2026

The Evolving Landscape of Social Education in the UK: The legacy of neoliberalism affecting UK children and those who support them, and the considerable value of its potential counterbalance — social pedagogy

Robyn Kemp
University College London

Follow this and additional works at: <https://arrow.tudublin.ie/jsoc>

 Part of the [Other Social and Behavioral Sciences Commons](#)

Recommended Citation

Kemp, Robyn (2026) "The Evolving Landscape of Social Education in the UK: The legacy of neoliberalism affecting UK children and those who support them, and the considerable value of its potential counterbalance — social pedagogy," *Journal of Social Care*: Vol. 5: Iss. 2, Article 3.
Available at: <https://arrow.tudublin.ie/jsoc/vol5/iss2/3>

This Practice Reflection is brought to you for free and open access by the Current Publications at ARROW@TU Dublin. It has been accepted for inclusion in Journal of Social Care by an authorized editor of ARROW@TU Dublin. For more information, please contact arrow.admin@tudublin.ie.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-Share Alike 4.0 International License](#).

The Evolving Landscape of Social Education in the UK

The legacy of neoliberalism affecting UK children and those who support them, and the considerable value of its potential counterbalance — social pedagogy

Based on a speech given at the FESET Conference on Social Education Under Pressure, European Parliament, Strasbourg, 13 November 2025

Abstract

This paper examines the erosion of concern for the social and relational in the United Kingdom through four decades of neoliberal policy, and argues for social pedagogy as a principled and urgently needed counterbalance. Drawing on a career spanning public, charitable, and academic practice primarily with children in and on the edges of care, it traces how the introduction of neoliberalism under Thatcher in the 1980s — and its institutionalisation through New Public Management in the 1990s — systematically dismantled the relational, ethical, and communal foundations of work with children. The consequences are documented in stark statistical terms: rising school exclusions and persistent absence, catastrophic educational outcomes for children in care, a decimated youth services sector, and a growing mental health crisis among the young. Against this backdrop, the paper introduces social pedagogy — a professional and academic discipline long established across continental Europe — as both a conceptual corrective and a practical framework. It explores how social pedagogy's emphasis on ethics as first practice, its positive view of human nature, and its theoretically grounded approach to relationships, recognition, and coherence offer practitioners and policymakers what decades of proceduralism have failed to provide. The paper concludes by situating social pedagogy as an urgent political practice: a commitment to equality, human dignity, and the common good that the current moment demands.

Keywords: social pedagogy; neoliberalism; children in care; New Public Management; relational practice; social education; UK child welfare; Haltung; ethics

Introduction

Social education in the UK has been under considerable pressure since the 1980s, when neoliberalism first took hold, creating an environment so hostile that it became a non-priority

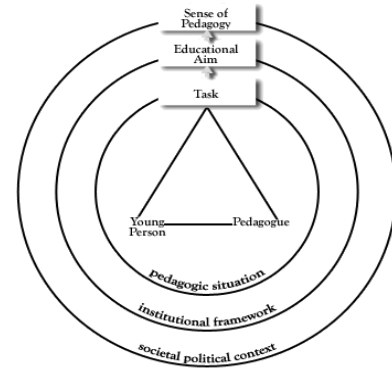
for successive governments. This paper emerges from a career spanning four decades of work within the public, charitable, and academic sectors, primarily with children in and on the edges of care across the UK and Ireland, but mainly in England. The conference theme of social education under pressure provides an important opportunity to reflect not only on what those pressures are, but on how they came to be — and what can be learned from collaboration with European colleagues.

The pressures experienced across the UK today are, in significant part, the legacy of neoliberalism introduced in the 1980s — largely beneath the public radar — by Prime Minister Margaret Thatcher, mirroring President Ronald Reagan's endeavours in the USA. I began working in children's homes at the point that Thatcher announced, 'there is no such thing as society, there are individual men, women and there are families' (Thatcher, 1987). Her neoliberal project had already been in effect for some years, eroding the social support structures and services that UK society had come to rely on, while promoting patriarchal notions of family and demonising those who sought or needed support.

Political choices to cut welfare budgets, universal and specialist public services, and funding for long-established charities were just that — choices. Neoliberal values of competition, marketisation, individualism, and managerialism crowded out any sense of State responsibility for the public good. Over forty years, these policies have produced some disastrous effects, reflected in the increasing numbers of people living in poverty and ill health, facing discrimination, and in need. The space for social education was systematically crowded out. When “*there is no such thing as society*” the State need do nothing about social cohesion and support; forty years of this reshapes a society's culture. Until social pedagogy arrived in the UK, the value and practice of social education had, perhaps, become a cultural blind spot.

Successive governments chose to prop up the private sector through austerity measures whose effects still ricochet across the country today. We now know that, contrary to promises of cheaper and better public services, the private sector has extracted £200 billion from the public purse (The Guardian, 2025), hollowed out public services to near-catastrophic levels (Institute for Government, 2025), and contributed to a fragmented society lacking the foundations of shared values. Neoliberalism is found across Europe to varying degrees, but the UK has adopted it more comprehensively than most. There are many good things going on in the UK today, small projects, pilot programmes, voluntary sector organisations, local authority teams, political parties taking social issues seriously — these are not the subject of my paper. I aim to highlight some of the effects of decades of neoliberal policy on UK children in care from the position of someone who has walked and worked alongside them nearly all my

working life, and to show how the coherent, ethical, and theoretically grounded discipline of social pedagogy can — and does — provide a counterbalance to its perhaps unintended consequences.



Neoliberalism

Neoliberalism is a philosophy that may, in some respects, be losing ground, yet it is now so thoroughly embedded in nearly every facet of UK society that meaningful change will be difficult. Definitions are inevitably reductive and incomplete, but the Stanford Encyclopaedia of Philosophy offers a useful starting point:

Neoliberalism holds that a society's political and economic institutions should be robustly liberal and capitalist, but supplemented by a constitutionally limited democracy and a modest welfare state. Neoliberals endorse liberal rights and the free-market economy to protect freedom and promote economic prosperity.

Harvey argues that the neoliberal political project is profoundly suspicious of democracy and therefore tends to favour governance by experts and elites (Harvey, 2005). Monbiot suggests that it treats competition as the defining characteristic of human relations (2016). This embeds a deeply negative view of human nature into the structures of public life — a troubling foundation for a field in which democracy and a positive view of humanity are understood as central to educational and social practice.

Neoliberalism in the Water

Badry and Knapp (2003) offer a useful framework through which to view society, the institutions that support it, and the specific situations children and practitioners inhabit. Their pedagogic triangle places the practice situation at the centre, shaped by and shaping institutional frameworks on one side and the society's broader political, economic, and cultural contexts on the other. The sections below examine neoliberalism through each of these dimensions.

Societal, Political and Cultural Contexts

In the 1980s, responsibility for social problems was swiftly relocated from the State to the individual, reframed as a reflection of personal deficit or failure. Public service functions were fragmented and sold off. Gone was the idea of collective responsibility for the individual

and individual responsibility for the collective. Political demonisation of target groups — single parents, Black and ethnic minority communities, trade unions, people on welfare benefits, the unemployed, homeless people — infected the media and was steadily normalised. When a hierarchy of deficits determines when and how services intervene, the whole person becomes fragmented alongside the whole system. Different problems are allocated to different organisations or professionals, often governed by different ethics. Produced by neoliberal individualism, this broad fragmentation at the level of communities and civic life, is mirrored in the fragmentation of the individual.

While neoliberalism has spread across most European countries, the UK has embraced it more fully and universally than most — arguably second only to the USA. A creeping erosion of concern for the social and relational has permeated policy, culture, and professional practice. Right/wrong, good/bad, win/lose discourses left little room for nuance, context, or reflection. Recession and austerity reinforced individualising logics, while globalisation, consumerism, and digital communication reshaped how people relate to one another and to their society.

Institutional Frameworks — New Public Management

New Public Management (NPM) translated neoliberal ideology into administrative practice, and is now embedded in local and central government across all four nations. Legislated in the UK during the 1990s, NPM introduced private-sector management logics into public services. The three Ms of markets, managers, and measurements came to dominate public service delivery. The free market was to deliver cheaper and better services, controlled by managers who measured what they deemed important and made things more efficient.

State services were opened to free-market competition — and, since competition does not value collaboration, the private sector rapidly dominated. For school children, this meant schools became focused on league tables and measured results, with reward and punishment at the heart of behaviour policies, and the causes of 'poor behaviour' treated as immaterial. Over the past two decades, rates of exclusion in England have risen consistently, affecting the most disadvantaged most acutely (House of Commons Library, 2025). Over the last ten years, the number of children missing from education has risen by 40% (Education Policy Institute, 2024); persistent absence from school has risen by 91% since 2019, with approximately 140,000 children missing school every day. One in five children now has a mental health problem (NHS, 2023).

Educational outcomes for children in care are particularly stark. Only 7.1% of children in care achieved grades sufficient to progress to A-level study in 2023, compared to a national

average of approximately 59%. For children living in children's homes specifically, that figure falls below 4%. The regulatory picture offers a jarring contrast: Ofsted reports that 83% of children's homes are rated good or outstanding (Ofsted, 2025) — indicating a tacit acceptance of systemic failure. The gap between regulatory assessment and lived experience is itself a product of the measurement-driven culture that NPM has produced. Context and nuance are not friends of NPM; standardisation, controls, and compliance are.

Recent research found a 60% rise since 2019 in the number of economically inactive 16–34 year-olds, with mental health conditions cited as a major factor (Keep Britain Working, 2025). Since 2010, funding for youth services in England and Wales has suffered a real-terms cut of 70%. By 2023, approximately 1,200 publicly run youth centres had closed, more than 4,500 youth workers had lost their jobs, and 70% of remaining youth work posts are now 'unqualified' (National Youth Agency, 2025).

Children in need and in care have become commodities for trade (Petrie, 2010). The introduction of the private sector into children's care saw a surge in private companies — often backed by foreign venture capital — capitalising on the substantial profits available in children's residential care. While major supermarket chains operate on profit margins of around 7–8%, private children's homes can generate margins exceeding 20%. The children's homes 'market' fragmented an already disparate sector so that there are now far too many homes in poor areas where housing is cheap, looking after children from far away.

Care Practice

Non-humane managerialism¹ created an atmosphere of control, blame, shame, and fear — affecting both children and practitioners. Behaviourism, easily measured and therefore administratively convenient, became dominant in school education and in children's social care, where the medical model was also increasingly privileged. The language of 'relationship' was replaced by the language of 'partnership' — a shift that, while superficially positive, obscured and devalued the critical importance of genuine relational connection. Children came to be seen not as people who have problems, but as problems themselves — problems requiring treatment by 'experts' and/or moulding by carers, *sculpting* them into 'acceptable' members of society. The fragmentation of the system was mirrored in the fragmentation of the whole

¹ Trevethick P (2014), Humanising Managerialism: reclaiming emotional reasoning, intuition, the relationship, and knowledge and skills in social work, *Journal of Social Work Practice*

person. Relationships were neither recognised nor valued; 'evidence-based' models and methods were.

From the 1980s onwards, many such models were adopted by the UK from the USA, often with an extremely weak evidence base — frequently self-evaluated, and rarely accounting for contextual differences or the role of practitioner training (Harbo & Kemp, 2020). Fidelity to the manual can deprive individual practitioners of the ability to think in the moment and be guided by professional ethics and values.

From the 1990s, children's care practitioners were actively discouraged from speaking of relationships, directed instead towards the language of 'partnership', importing competitive market logics into how practitioners connected, or failed to connect, with children and families. Clients became 'service users'. In children's homes, practitioners were instructed not to touch children, except for an approved side-hug, to avoid the risk of allegations and litigation — while the developmental harm caused by a lack of physical closeness was ignored. The word 'love' was effectively banned from professional discourse in children's residential care in the 90s and 00s.

An ethic of 'first, cover your back' skewed professional priorities towards risk aversion. As Milligan observes, *'some children were required to wear arm and knee pads, as well as helmets, before being permitted on a bicycle, and others were required to sign forms confirming they had received advice on where to ride'* (Milligan, 2011, pp. 208–209). One local authority's policy for taking children fishing reportedly included advice to tie the child to a tree — an instruction that cut across existing policies on restrictive physical interventions and children's rights. It is little wonder that 'first, cover your back' became so prevalent an ethic.

A child's need to develop supportive relationships and risk competence is rarely considered within a risk assessment, yet staff being seen to manage children's behaviour is. This has led practitioners to be required to seek behavioural compliance (despite having no 'personal' relationship with them) and if not successful, to physically restrain children. Restrictive physical interventions are measurable and commonplace in English children's homes. Practitioners were not allowed to hug or form relationships with children but were enabled to restrain them – some children sought the physical touch that's lacking through behaviours that lead to restraint, many would go missing (another measurable metric). Their 'poor behaviour', missing episodes and other concerns like self-harm were rarely attributed to the environment the children lived in, or the inadequate education and leadership of the adults caring for them.

Children's residential care practitioners in England, Scotland, and Wales are required to hold a Level 3 qualification (equivalent to A-level); managers a Level 5 (foundation degree level). In Northern Ireland, the majority hold degrees. It is regarded as low-value work. The most troubled, abused, neglected, and traumatised children are looked after by people whose qualification frameworks have long been criticised as 'not fit for purpose' (NCERCC). How can it be that children's homes are rated good or outstanding when the children within them fare so poorly across so many crucial dimensions of life — both in childhood and into adulthood? The system does not value these children, nor those who care for and care about them.

Social Pedagogy

Uncovering Our Blind Spot

An earlier tradition of social education had existed in the UK during the 1960s and 70s, but it did not survive the ideological transformation wrought by Thatcherism. The term became associated with a welfare discourse incompatible with neoliberalism's vision of a small state and a marketised society. As concern for the social quietly eroded, social education became what Luft and Ingham (1955) call a 'blind spot' — unknown to us, but seen and understood by others who had developed social pedagogy as a living discipline. Decades of a deficit-focused, judgemental approach to practice had skewed perception so thoroughly that an entire intellectual and ethical tradition had become invisible.

Social pedagogy — a professional and academic discipline with roots in 19th-century Germany, subsequently adopted across continental Europe and much of the world — remained largely unknown in the United Kingdom until the early 2000s. Encountering it was transformative for me, precisely because it illuminated what had been absent, and offered a coherent, ethical, theoretically grounded framework for relational practice.

Research by Pat Petrie, Claire Cameron, and colleagues at the Thomas Coram Research Unit (TCRU) was particularly significant. TCRU was tasked with understanding why outcomes for children in care were so much worse in England than in comparable continental European countries. Their findings were striking: while children entered care for broadly similar reasons across countries, those in care in Germany, Denmark, France, Belgium, and others fared considerably better. The societies differed in many ways — but all had social pedagogy as the foundation for professional practice with children.

Further comparisons revealed significant differences in qualifications and professional priorities among workers in Denmark, Germany, and England (Cameron et al, 2004; 2006; 2007; 2011). While Danish and German workers — educated to degree level — prioritised relationships and long-term developmental goals, their English counterparts — far less highly educated — identified following procedures and managing children's behaviour as the most important aspects of their role. This was a direct expression of NPM's procedural rationality. These comparisons did not merely reveal areas for improvement; they revealed the contours of our blind spot.

The reasons for the UK's failure to engage with social pedagogy are likely multiple. There is a strand of national arrogance — an assumption that little of value can be learned from other countries, particularly those that speak other languages — that I cannot overlook. There is also the deeper challenge that social pedagogy poses to the cultural and political assumptions embedded in British child welfare practice. Neoliberalism resonates rather comfortably with 19th-century notions of the deserving and undeserving poor; social pedagogy does not.

Social Pedagogy - A Coherent Ethical Framework for Practice

Clarity of ethical stance

In stark contrast to the ethic of 'first, cover your back', social pedagogy foregrounds 'ethics as first practice'. Everything the social pedagogue does should flow from a clearly articulated ethical stance, in order not to reproduce the conditions for manipulation, discrimination, oppression, and exclusion, and create the best conditions for people to thrive. Dr. Lotte Harbo² describes social pedagogy as not just about what you do but primarily as *a way of thinking* which makes links between thinking, feeling and doing. This way of thinking comes from core theories, values and concepts described further below. Social pedagogy is described as 'an approach without fixed recipes' (Rothuizen & Harbo, 2017), drawing on a wide range of theories chosen specifically by the social pedagogue because they resonate with this person, in this context, in this moment, underpinned throughout by social pedagogical values. Action stems from a positive view of human nature, a developed sense of professionalism, and ever-explored self-awareness. Reflection is a core element of ethics as first practice, and social pedagogy offers practitioners a rich repertoire of tools for ongoing learning and development.

² head of research, Research Centre for Pedagogy and Participation, VIA university college, Aarhus, Denmark

Social pedagogy professionally legitimises practices that had been discouraged or even prohibited under NPM regimes: forming genuine relationships with children, expressing care and love, supporting children to build their own relational networks for example. Under neoliberalism, the centrality of relationships — the very medium through which social pedagogy operates — was neither recognised nor valued. Social pedagogy restores this to the centre of professional practice. It became clear that what had been missing was not resources or regulation, but a coherent philosophical and ethical framework capable of holding together the relational, developmental, rights-based, and community dimensions of working with children.

In sharp contrast to neoliberalism's deeply negative view of human nature, empirical evidence demonstrates that the vast majority of human beings are prosocial — willing to place themselves at risk for the benefit of others they do not even know, and capable of living harmoniously together without recourse to violence, and being social is good for us (Bregman, 2020). Social pedagogy's positive view of human nature is reflected in 'the diamond model' (Eichsteller & Holthoff, 2009), designed to make the aims of social pedagogy accessible to English-speaking audiences. The model identifies four interconnected dimensions of practice: wellbeing and happiness, holistic learning, relationship, and empowerment — all held together through positive shared experience. The ethical clarity of this model brought existing unethical practices into sharp relief, providing a practical framework for reflection, planning and action that counteracts the negative views that dominate in a deficit focussed sector.

Social pedagogy is a theory in itself and uses a vast array of theories from its own and other disciplines connected to the human condition.

Recognition and a Sense of Coherence

Smith et al (2017) draw on Axel Honneth's (1995) theory of recognition as a counterbalance to the dominance of attachment theory, offering a powerful conceptual lens for understanding what all human beings require to feel confirmed as persons — love, rights, and solidarity — and what happens to children who are not seen, not valued, and not loved. For children in care, misrecognition — the failure to acknowledge one's worth as a person — is not an exceptional experience but a structural one. Self-confidence, self-esteem, and self-respect — the dimensions of a fully recognised social existence — are systematically undermined. Attending closely to a child's experiences of love, the realisation of their rights, and the quality

of their connections to others offers practical ways of both seeing children and working with them and their families.

Aaron Antonovsky's salutogenic framework asks not what makes people ill, but what keeps them well. He identifies a sense of coherence — being able to experience the world as comprehensible, manageable, and meaningful — as central to wellbeing. Social pedagogy, with its attention to the whole person, to community, to creative engagement and critical reflection, contributes directly to the conditions in which such coherence can be developed. In a country where more than one in five children have a mental health 'disorder', a focus on coherence and recognition offers a sustainable relational, non-medicalised approach that is urgently needed.

Erich Fromm's distinction between a 'having' orientation (acquiring, possessing, consuming) and a 'being' orientation (growing, relating, becoming) maps onto the contrast between neoliberal and social pedagogic approaches to education and care (Fromm, 1976). Neoliberalism privileges having: outcomes as possessions, qualifications as credentials, care as a commodity. Social pedagogy asks instead: who do we want to be? What kind of society do we want? What values are we supporting this child/person to hold close, and why?

Social Pedagogy — Finding 'a Common Good that Binds Us'

Despite the hostile policy environment, a movement has grown across the UK and Ireland demonstrating what bell hooks might recognise as *'a feeling of community creates a sense that there is shared commitment and a common good that binds us'* (Hooks, 1994). The Social Pedagogy Development Network has sustained and grown a community of practice across the four nations and Ireland since 2008. The International Journal of Social Pedagogy, established in 2012 as an open-access publication, provides a vital vehicle for research evidence and knowledge exchange, filling a significant gap in the English-language literature. The Social Pedagogy Professional Association was established in 2017 and is sustained by a small but growing membership of practitioners, academics from across the world. These achievements have been accomplished without any government funding.

Continental European systems have social pedagogy structurally embedded in education, care, community work, and beyond. In the UK, it exists in pockets - in some children's homes, family assessment services, NHS patients participation services, local authority social work teams, youth work services, community cohesion projects as just a few examples but more social pedagogical services, practitioners, educators and public understanding are needed before we can effect systemic change.

Conclusion: Social Pedagogy as Urgent Political Practice

This paper has argued that the damage done to social education in the United Kingdom is not accidental. It is the product of a coherent, if largely unacknowledged, ideological project — one that has privatised care, proceduralised professional practice, fragmented human beings, and systematically devalued the relationships, creativity, and solidarity that are the substance of a broad and effective education.

The evidence of failure is overwhelming. There has been no discernible improvement in outcomes for children in care for decades. Mental health crises are growing. Increasing numbers of children are excluded from education. Youth services have been devastated. More than one in ten care leavers aged 18–20 in England now face homelessness, with over 4,600 affected annually — a 54% increase over five years. Roughly 25% of the adult homeless population has care experience; 26% of care leavers have sofa-surfed and 14% have slept rough (Coram, 2025). By the age of 24, 52% of those who have been in care have a criminal conviction, compared to 13% of the general population; over half of all children in custody have care experience, despite children in care making up less than 1% of all children (Children's Commissioner, 2022). The sustained focus on deficits has, it seems, only deepened them.

Social pedagogy has offered the UK a way of seeing what had not been seen — and, crucially, a way of thinking about and doing things differently. The optimistic view of human nature at the core of social pedagogy is not naive; it is, as Bregman demonstrates, empirically well-founded. The celebration of childhood, the centrality of relationships, the commitment to creativity and critical reflection, and the ethical stance encapsulated in the concept of *Haltung* are not luxuries. They are the conditions of an effective, whole-person education. The problems children and older people experience in sustaining mental health and wellbeing in the UK cannot rely on medical or psychological solutions alone. Our National Health Service is unable to meet the growing demand for the therapeutic support that frequently does not support people holistically or sustainably. Drugs and therapy work for some people but not all. Social and relational solutions to support mental health and wellbeing could be transformative for so many people, for our society, societies, communities and individuals across the UK.

Bell hooks reminds us in *Teaching to Transgress*: 'theory is not inherently healing, liberating, or revolutionary — but it fulfils this function when we ask it to' (hooks, 1994). The task of academics and practitioners in social education and social pedagogy is precisely to ask it to. We must remember that if we, the educators, are not a thorn in the side of those in power as we fight for justice, equality, diversity and inclusion, we risk becoming instruments of

oppression. The research evidence on equality is unambiguous — equality is better for nearly everyone (Wilkinson and Pickett, 2009). In a world growing more polarised, the theory and work of social pedagogy — for the common good — is ever more urgent. There is huge value in social pedagogy for the UK, this is now known. Social pedagogues and social pedagogy practitioners are growing in number thanks to some great universities and colleges doing fabulous work, and we need more. While this paper has discussed children in care in the main, social pedagogy is not only for children, or children in care, it is for everyone, the whole of society and this is why it needs societal understanding and political motivation. Those in political power must no longer ignore the strong evidence of the value and opportunity of social pedagogy for so many in our beleaguered country, and nor must we.

References

- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*, 4(1), 47–55.
- Badry, E. & Knapp, R. (2003). Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In E. Badry, M. Buchka & R. Knapp (Eds.). *Pädagogik – Grundlagen und Sozialpädagogische Arbeitsfelder*. Munich: Luchterhand.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A Hopeful History*. London: Bloomsbury Publishing.
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133–151.
- Cameron, C. (2006). *New Ways of Educating: Pedagogy and Children's Services*. Final Report to the Esmée Fairbairn Foundation. London: Thomas Coram Research Unit.
- Cameron, C. (2007). Social Pedagogy and the Children's Workforce. Community Care.
- Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: Past, Present, Future. In R. Jackson (ed.), *Discovering Camphill*. Edinburgh: Floris Books.
- Cameron, C., & Moss, P. (eds) (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). Final Report of the Social Pedagogy Pilot Programme: Development and Implementation. London: Thomas Coram Research Unit.
- Children's Commissioner (2022). Children in custody with care experience. London: Office of the Children's Commissioner.
- Coram (2025). Care leavers and homelessness. London: Coram.
- Education Policy Institute (2024). Children Missing Education. London: EPI.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). Conceptual foundations of social pedagogy: a transnational perspective from Germany. In C. Cameron and P. Moss (eds), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* New York: Harper & Row.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.
- Harbo, L.J., & Kemp, R. (2020). Social pedagogical perspectives on fidelity to a manual: Professional principles and dilemmas in everyday expertise. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1): 12. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.012>.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- House of Commons Library (2025). School exclusions in England. London: House of Commons.

- Keep Britain Working (2025). Economic inactivity and mental health among young people. London: Keep Britain Working.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari window: a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development. Los Angeles: UCLA.
- Milligan, I. (2011). Residential child care. In M. Davies (ed.), *The Blackwell Companion to Social Work*. Oxford: Blackwell, pp. 205–212.
- Monbiot, G. (2016). Neoliberalism — the ideology at the root of all our problems. *The Guardian*, 15 April.
- National Youth Agency (2025). In publication: *Youth work workforce survey*. Leicester: NYA.
- NHS (2023). *Mental Health of Children and Young People in England*. London: NHS Digital.
- Ofsted (2025). *Children's social care in England*. Manchester: Ofsted.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy: A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Petrie, S. (2010). The 'commodification' of 'children in need' in welfare markets: Implications for managers. *Social Work and Social Sciences Review*, 14(1), 9-26.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social pedagogy: an approach without fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1), 6–28.
- Smith M., Cameron C., & Reimer D. (2017) From attachment to recognition for children in care, *British Journal of Social Work* (2017) 47, 1606–1623
- Thatcher, M. (1987, October 31). Interview. Woman's Own. Retrieved from the Margaret Thatcher Foundation archive.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.

L'Évolution du paysage de l'éducation sociale au Royaume-Uni

L'héritage du néolibéralisme sur les enfants britanniques et ceux qui les accompagnent, et la valeur considérable de son contrepoids potentiel — la pédagogie sociale

Basé sur une intervention donnée lors de la conférence FESET sur l'Éducation sociale sous pression, Parlement européen, Strasbourg, 13 novembre 2025

Traduit par IA, des erreurs peuvent donc subsister.

Résumé

Cet article examine l'érosion de la préoccupation pour le social et le relationnel au Royaume-Uni à travers quatre décennies de politique néolibérale, et défend la pédagogie sociale comme un contrepoids à la fois principal·le et urgentement nécessaire. S'appuyant sur une carrière couvrant les secteurs public, caritatif et académique, principalement auprès d'enfants placés ou en marge du placement, cet article retrace comment l'introduction du néolibéralisme sous Thatcher dans les années 1980 — et son institutionnalisation via le Nouveau Management Public dans les années 1990 — a systématiquement démantelé les fondements relationnels, éthiques et communautaires du travail avec les enfants. Les conséquences sont documentées en termes statistiques saisissants : augmentation des exclusions scolaires et de l'absence persistante, résultats éducatifs catastrophiques pour les enfants placés, secteur des services jeunesse décimé, et crise croissante de santé mentale chez les jeunes. Dans ce contexte, l'article présente la pédagogie sociale — une discipline professionnelle et académique depuis longtemps établie en Europe continentale — à la fois comme correctif conceptuel et cadre pratique. Il explore comment l'accent mis par la pédagogie sociale sur l'éthique comme première pratique, sa vision positive de la nature humaine, et son approche théoriquement fondée des relations, de la reconnaissance et de la cohérence offrent aux praticien·ne·s et aux décideur·euse·s ce que des décennies de procéduralisme n'ont pas su fournir. L'article conclut en situant la pédagogie sociale comme une pratique politique urgente : un engagement envers l'égalité, la dignité humaine et le bien commun que le moment présent exige.

Mots-clés : pédagogie sociale ; néolibéralisme ; enfants placés ; Nouveau Management Public ; pratique relationnelle ; éducation sociale ; protection de l'enfance au Royaume-Uni ; Haltung ; éthique

Introduction

L'éducation sociale au Royaume-Uni est soumise à de considérables pressions depuis les années 1980, lorsque le néolibéralisme a pris racine, créant un environnement si hostile qu'elle est devenue une non-priorité pour les gouvernements successifs. Cet article émerge d'une carrière de quatre décennies au sein des secteurs public, caritatif et académique, principalement auprès d'enfants placés ou en marge du placement au Royaume-Uni et en Irlande, mais surtout en Angleterre. Le thème de la conférence sur l'éducation sociale sous pression offre une occasion importante de réfléchir non seulement à ce que sont ces pressions, mais à la manière dont elles sont nées — et à ce que l'on peut apprendre de la collaboration avec des collègues européen·ne·s.

Les pressions vécues aujourd'hui dans l'ensemble du Royaume-Uni sont, en grande partie, l'héritage du néolibéralisme introduit dans les années 1980 — largement en dehors du radar public — par la Première ministre Margaret Thatcher, en miroir des entreprises du président Ronald Reagan aux États-Unis. J'ai commencé à travailler dans des foyers pour enfants au moment où Thatcher déclarait : « il n'y a pas de chose telle que la société, il y a des hommes et des femmes individuels et il y a des familles » (Thatcher, 1987). Son projet néolibéral était déjà en vigueur depuis plusieurs années, érodant les structures et services de soutien social sur lesquels la société britannique s'était habituée à s'appuyer, tout en promouvant des notions patriarcales de la famille et en diabolisant ceux qui recherchaient ou avaient besoin d'aide.

Les choix politiques visant à réduire les budgets de protection sociale, les services publics universels et spécialisés, et le financement des associations caritatives de longue date n'étaient que cela — des choix. Les valeurs néolibérales de concurrence, de marchandisation, d'individualisme et de managérialisme ont évincé tout sens de la responsabilité de l'État envers le bien public. Sur quarante ans, ces politiques ont produit des effets désastreux, reflétés dans le nombre croissant de personnes vivant dans la pauvreté et la maladie, faisant face à la discrimination et dans le besoin. L'espace pour l'éducation sociale a été systématiquement évincé. Lorsque « il n'y a pas de chose telle que la société », l'État n'a pas à se préoccuper de la cohésion et du soutien sociaux ; quarante ans de cela remodelent la culture d'une société. Jusqu'à l'arrivée de la pédagogie sociale au Royaume-Uni, la valeur et la pratique de l'éducation sociale étaient peut-être devenues un angle mort culturel.

Les gouvernements successifs ont choisi de soutenir le secteur privé par des mesures d'austérité dont les effets continuent de se répercuter à travers le pays aujourd'hui. Nous savons désormais que, contrairement aux promesses de services publics moins chers et meilleurs, le

secteur privé a extrait 200 milliards de livres des finances publiques (The Guardian, 2025), vidé les services publics jusqu'à des niveaux quasi catastrophiques (Institute for Government, 2025), et contribué à une société fragmentée manquant des fondements de valeurs partagées. Le néolibéralisme se retrouve en Europe à des degrés divers, mais le Royaume-Uni l'a adopté plus complètement que la plupart. Il se passe de nombreuses bonnes choses au Royaume-Uni aujourd'hui, de petits projets, des programmes pilotes, des organisations du secteur bénévole, des équipes des autorités locales, des partis politiques prenant au sérieux les questions sociales — cela ne fait pas l'objet de mon article. Mon objectif est de mettre en lumière certains effets de décennies de politique néolibérale sur les enfants placés au Royaume-Uni, depuis la position de quelqu'un qui a marché et travaillé à leurs côtés presque toute ma vie professionnelle, et de montrer comment la discipline cohérente, éthique et théoriquement fondée de la pédagogie sociale peut — et le fait — offrir un contrepoids à ses conséquences peut-être involontaires.

Le néolibéralisme

Le néolibéralisme est une philosophie qui perd peut-être du terrain à certains égards, mais elle est désormais si profondément ancrée dans presque tous les aspects de la société britannique qu'un changement significatif sera difficile. Les définitions sont inévitablement réductrices et incomplètes, mais l'Encyclopédie de philosophie de Stanford offre un point de départ utile :

« Le néolibéralisme soutient que les institutions politiques et économiques d'une société doivent être robustement libérales et capitalistes, mais complétées par une démocratie constitutionnellement limitée et un État-providence modeste. Les néolibéraux soutiennent les droits libéraux et l'économie de libre marché pour protéger la liberté et promouvoir la prospérité économique. »

Harvey soutient que le projet politique néolibéral est profondément méfiant envers la démocratie et tend donc à privilégier la gouvernance par des experts et des élites (Harvey, 2005). Monbiot suggère qu'il traite la concurrence comme la caractéristique définissante des relations humaines (2016). Cela inscrit une vision profondément négative de la nature humaine dans les structures de la vie publique — un fondement troublant pour un domaine dans lequel la démocratie et une vision positive de l'humanité sont considérées comme centrales à la pratique éducative et sociale.

Le néolibéralisme dans l'eau

Badry et Knapp (2003) offrent un cadre utile pour voir la société, les institutions qui la soutiennent, et les situations spécifiques dans lesquelles les enfants et les praticien·ne·s évoluent. Leur triangle pédagogique place la situation de pratique au centre, façonnée par et façonnant les cadres institutionnels d'un côté, et les contextes politiques, économiques et culturels plus larges de la société de l'autre. Les sections suivantes examinent le néolibéralisme à travers chacune de ces dimensions.

Contextes sociétaux, politiques et culturels

Dans les années 1980, la responsabilité des problèmes sociaux a été rapidement transférée de l'État à l'individu, recadrée comme le reflet d'un déficit ou d'un échec personnel. Les fonctions des services publics ont été fragmentées et vendues. Disparu : l'idée de responsabilité collective envers l'individu et de responsabilité individuelle envers le collectif. La diabolisation politique de groupes cibles — parents isolés, communautés noires et ethniques minoritaires, syndicats, personnes touchées par les aides sociales, chômeurs, sans-abri — a contaminé les médias et a été progressivement normalisée. Lorsqu'une hiérarchie de déficits détermine quand et comment les services interviennent, la personne entière se fragmente en même temps que le système entier. Des problèmes différents sont attribués à des organisations ou des professionnel·le·s différent·e·s, souvent régi·e·s par des éthiques différentes. Produite par l'individualisme néolibéral, cette large fragmentation au niveau des communautés et de la vie civique se reflète dans la fragmentation de l'individu.

Bien que le néolibéralisme se soit répandu dans la plupart des pays européens, le Royaume-Uni l'a adopté plus pleinement et universellement que la plupart — sans doute en deuxième position après les États-Unis. Une érosion rampante de la préoccupation pour le social et le relationnel a imprégné la politique, la culture et la pratique professionnelle. Les discours bien/mal, bon/mauvais, gagnant/perdant laissaient peu de place à la nuance, au contexte ou à la réflexion. La récession et l'austérité ont renforcé les logiques individualisant, tandis que la mondialisation, le consumérisme et la communication numérique ont remodelé la manière dont les gens se rapportent les uns aux autres et à leur société.

Cadres institutionnels — le Nouveau Management Public

Le Nouveau Management Public (NMP) a traduit l'idéologie néolibérale en pratique administrative, et est désormais ancré dans les gouvernements locaux et centraux des quatre nations. Légiféré au Royaume-Uni dans les années 1990, le NMP a introduit les logiques de gestion du secteur privé dans les services publics. Les trois M des marchés, des managers et des mesures sont venus dominer la prestation des services publics. Le marché libre devait fournir des services moins chers et meilleurs, contrôlés par des managers qui mesuraient ce qu'ils jugeaient important et rendaient les choses plus efficaces.

Les services de l'État ont été ouverts à la concurrence du marché libre — et, puisque la concurrence ne valorise pas la collaboration, le secteur privé a rapidement dominé. Pour les enfants scolarisés, cela a signifié que les écoles se sont focalisées sur les classements et les résultats mesurés, avec la récompense et la punition au cœur des politiques de comportement, et les causes des « mauvais comportements » traitées comme sans importance. Au cours des deux dernières décennies, les taux d'exclusion en Angleterre ont augmenté de manière constante, affectant les plus défavorisés le plus sévèrement (House of Commons Library, 2025). Au cours des dix dernières années, le nombre d'enfants absents de l'éducation a augmenté de 40 % (Education Policy Institute, 2024) ; l'absence persistante de l'école a augmenté de 91 % depuis 2019, avec environ 140 000 enfants manquant l'école chaque jour. Un enfant sur cinq a maintenant un problème de santé mentale (NHS, 2023).

Les résultats scolaires des enfants placés sont particulièrement saisissants. Seulement 7,1 % des enfants placés ont obtenu des notes suffisantes pour passer aux études de niveau A en 2023, contre une moyenne nationale d'environ 59 %. Pour les enfants vivant dans des foyers spécifiquement, ce chiffre tombe en dessous de 4 %. Le tableau réglementaire offre un contraste saisissant : Ofsted rapporte que 83 % des foyers pour enfants sont évalués comme bons ou excellents (Ofsted, 2025) — indiquant une acceptation tacite de l'échec systémique. L'écart entre l'évaluation réglementaire et l'expérience vécue est lui-même le produit de la culture axée sur la mesure qu'a produite le NMP. Le contexte et la nuance ne sont pas les amis du NMP ; la standardisation, les contrôles et la conformité, si.

Des recherches récentes ont trouvé une augmentation de 60 % depuis 2019 du nombre de personnes inactives économiquement âgées de 16 à 34 ans, les problèmes de santé mentale étant cités comme facteur majeur (Keep Britain Working, 2025). Depuis 2010, le financement des services jeunesse en Angleterre et au Pays de Galles a subi une réduction de 70 % en termes

réels. En 2023, environ 1 200 centres de jeunesse publics avaient fermé, plus de 4 500 travailleurs jeunesse avaient perdu leur emploi, et 70 % des postes restants de travail jeunesse sont désormais « non qualifiés » (National Youth Agency, 2025).

Les enfants en difficulté et les enfants placés sont devenus des marchandises (Petrie, 2010). L'introduction du secteur privé dans le placement a vu une poussée d'entreprises privées — souvent soutenues par du capital-risque étranger — tirant profit des bénéfices substantiels disponibles dans le placement résidentiel. Alors que les grandes chaînes de supermarchés opèrent sur des marges bénéficiaires d'environ 7 à 8 %, les foyers privés pour enfants peuvent générer des marges dépassant 20 %. Le « marché » des foyers pour enfants a fragmenté un secteur déjà disparate, de sorte qu'il y a maintenant bien trop de foyers dans des zones défavorisées où le logement est bon marché, accueillant des enfants venant de loin.

La pratique du care

Le managérialisme non humaniste¹ a créé une atmosphère de contrôle, de blâme, de honte et de peur — affectant à la fois les enfants et les praticien·ne·s. Le comportementalisme, facilement mesurable et donc administrativement pratique, est devenu dominant dans l'enseignement scolaire et dans le travail social avec les enfants, où le modèle médical était également de plus en plus privilégié. Le langage de la « relation » a été remplacé par celui du « partenariat » — un glissement qui, bien que superficiellement positif, a obscurci et dévalorisé l'importance cruciale d'une connexion relationnelle authentique. Les enfants en sont venus à être vus non pas comme des personnes ayant des problèmes, mais comme des problèmes eux-mêmes — des problèmes nécessitant un traitement par des « experts » et/ou un façonnage par les éducateurs, les *sculptant* en membres « acceptables » de la société. La fragmentation du système se reflétait dans la fragmentation de la personne entière. Les relations n'étaient ni reconnues ni valorisées ; les modèles et méthodes « fondés sur des preuves » l'étaient.

Dès les années 1980, de nombreux modèles ont été adoptés par le Royaume-Uni depuis les États-Unis, souvent avec une base de preuves extrêmement faible — fréquemment auto-évaluée, et tenant rarement compte des différences contextuelles ou du rôle de la formation des praticien·ne·s (Harbo & Kemp, 2020). La fidélité au manuel peut priver les praticien·ne·s individuels de la capacité de penser dans l'instant et d'être guidé·e·s par l'éthique et les valeurs professionnelles.

Dès les années 1990, les praticien·ne·s du placement ont été activement découragé·e·s de parler de relations, orienté·e·s à la place vers le langage du « partenariat », important les

logiques de marché concurrentiel dans la manière dont les praticien·ne·s se connectaient, ou ne se connectaient pas, avec les enfants et les familles. Les clients sont devenus des « usagers ». Dans les foyers pour enfants, les praticien·ne·s ont reçu pour instruction de ne pas toucher les enfants, sauf pour une accolade approuvée côte à côte, pour éviter le risque d'accusations et de litiges — tandis que les préjudices développementaux causés par le manque de proximité physique étaient ignorés. Le mot « amour » a été effectivement banni du discours professionnel dans le placement résidentiel dans les années 1990 et 2000.

Une éthique du « d'abord, couvrez-vous » a biaisé les priorités professionnelles vers l'aversion au risque. Comme le note Milligan, « *certaines enfants devaient porter des protège-bras et protège-genoux, ainsi que des casques, avant d'être autorisés à faire du vélo, et d'autres devaient signer des formulaires confirmant avoir reçu des conseils sur l'endroit où rouler* » (Milligan, 2011, pp. 208-209). La politique d'une autorité locale pour emmener des enfants à la pêche incluait paraît-il le conseil d'attacher l'enfant à un arbre — une instruction qui contredisait les politiques existantes sur les interventions physiques restrictives et les droits des enfants. Il n'est guère étonnant que « d'abord, couvrez-vous » soit devenu une éthique aussi répandue.

Le besoin d'un enfant de développer des relations de soutien et des compétences en matière de risque est rarement pris en compte dans une évaluation des risques, alors que la gestion visible du comportement des enfants par le personnel, si. Cela a conduit les praticien·ne·s à devoir rechercher la conformité comportementale (sans avoir de relation « personnelle » avec eux) et, en cas d'échec, à contenir physiquement les enfants. Les interventions physiques restrictives sont mesurables et courantes dans les foyers pour enfants anglais. Les praticien·ne·s n'étaient pas autorisé·e·s à embrasser les enfants ou à former des relations avec eux, mais étaient autorisé·e·s à les contenir physiquement — certains enfants recherchaient le contact physique manquant à travers des comportements menant à la contention, beaucoup disparaissaient (un autre indicateur mesurable). Leurs « mauvais comportements », épisodes de fugue et autres préoccupations comme l'automutilation étaient rarement attribués à l'environnement dans lequel vivaient les enfants, ni au manque de formation et de leadership des adultes prenant soin d'eux.

Les praticien·ne·s du placement résidentiel en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles doivent détenir une qualification de niveau 3 (équivalent au baccalauréat) ; les directeurs·rices un niveau 5 (équivalent à une licence de deux ans). En Irlande du Nord, la majorité détient des diplômes. Il est considéré comme un travail de faible valeur. Les enfants les plus en difficulté, abusés, négligés et traumatisés sont pris en charge par des personnes dont

les cadres de qualification sont depuis longtemps critiqués comme « non adaptés » (NCERCC). Comment se fait-il que les foyers pour enfants soient évalués comme bons ou excellents alors que les enfants qui s'y trouvent s'en sortent si mal dans tant de dimensions cruciales de la vie — aussi bien dans l'enfance qu'à l'âge adulte ? Le système ne valorise pas ces enfants, ni ceux qui prennent soin d'eux et s'y attachent.

La pédagogie sociale

Mettre à jour notre angle mort

Une tradition antérieure d'éducation sociale avait existé au Royaume-Uni dans les années 1960 et 70, mais elle n'a pas survécu à la transformation idéologique provoquée par le thatchérisme. Le terme est devenu associé à un discours assistantiel incompatible avec la vision néolibérale d'un État réduit et d'une société marchisée. Alors que la préoccupation pour le social s'érodait silencieusement, l'éducation sociale est devenue ce que Luft et Ingham (1955) appellent un « angle mort » — inconnu pour nous, mais vu et compris par d'autres qui avaient développé la pédagogie sociale comme discipline vivante. Des décennies d'une approche centrée sur les déficits et moralisatrice avaient si profondément biaisé la perception qu'une tradition intellectuelle et éthique entière était devenue invisible.

La pédagogie sociale — une discipline professionnelle et académique aux racines dans l'Allemagne du XIXe siècle, adoptée par la suite dans toute l'Europe continentale et une grande partie du monde — est restée largement inconnue au Royaume-Uni jusqu'au début des années 2000. La rencontrer a été transformateur pour moi, précisément parce qu'elle éclairait ce qui avait été absent, et offrait un cadre cohérent, éthique et théoriquement fondé pour la pratique relationnelle.

Les recherches de Pat Petrie, Claire Cameron et leurs collègues de l'Unité de recherche Thomas Coram (TCRU) ont été particulièrement significatives. La TCRU avait pour mission de comprendre pourquoi les résultats pour les enfants placés étaient tellement moins bons en Angleterre que dans des pays européens continentaux comparables. Leurs conclusions étaient frappantes : alors que les enfants étaient placés pour des raisons globalement similaires d'un pays à l'autre, ceux placés en Allemagne, au Danemark, en France, en Belgique et ailleurs s'en sortaient considérablement mieux. Les sociétés différaient à bien des égards — mais toutes avaient la pédagogie sociale comme fondement de la pratique professionnelle avec les enfants.

D'autres comparaisons ont révélé des différences significatives de qualifications et de priorités professionnelles parmi les travailleurs au Danemark, en Allemagne et en Angleterre

(Cameron et al., 2004 ; 2006 ; 2007 ; 2011). Alors que les travailleurs·euses danois·es et allemand·e·s — éduqué·e·s au niveau diplôme — privilégiaient les relations et les objectifs de développement à long terme, leurs homologues anglais·es — bien moins instruit·e·s — identifiaient le suivi des procédures et la gestion du comportement des enfants comme les aspects les plus importants de leur rôle. C'était une expression directe de la rationalité procédurale du NMP. Ces comparaisons n'ont pas seulement révélé des domaines d'amélioration ; elles ont révélé les contours de notre angle mort.

Les raisons de l'échec du Royaume-Uni à s'engager avec la pédagogie sociale sont probablement multiples. Il y a une tendance à l'arrogance nationale — une supposition que peu de valeur peut être apprise d'autres pays, particulièrement ceux qui parlent d'autres langues — que je ne peux pas ignorer. Il y a aussi le défi plus profond que la pédagogie sociale pose aux supposés culturels et politiques ancrés dans la pratique britannique de protection de l'enfance. Le néolibéralisme résonne assez confortablement avec les notions du XIXe siècle sur les pauvres méritants et non méritants ; la pédagogie sociale, non.

La pédagogie sociale — un cadre éthique cohérent pour la pratique

Clarté de la posture éthique

En contraste saisissant avec l'éthique du « d'abord, couvrez-vous », la pédagogie sociale met au premier plan l'« éthique comme première pratique ». Tout ce que fait le ou la pédagogue social·e doit découler d'une posture éthique clairement articulée, afin de ne pas reproduire les conditions de la manipulation, de la discrimination, de l'oppression et de l'exclusion, et de créer les meilleures conditions pour que les gens s'épanouissent. La Dre Lotte Harbo² décrit la pédagogie sociale comme n'étant pas seulement une question de ce que vous faites, mais principalement comme *une façon de penser* qui établit des liens entre la pensée, le ressenti et l'action. Cette façon de penser provient de théories, valeurs et concepts fondamentaux décrits ci-dessous.

La pédagogie sociale est décrite comme « une approche sans recettes fixes » (Rothuizen & Harbo, 2017), s'appuyant sur un large éventail de théories choisies spécifiquement par le ou la pédagogue social·e parce qu'elles résonnent avec cette personne, dans ce contexte, à ce moment, soutenues tout au long par les valeurs pédagogiques sociales. L'action découle d'une vision positive de la nature humaine, d'un sens développé du professionnalisme, et d'une connaissance de soi toujours approfondie. La réflexion est un élément central de l'éthique

comme première pratique, et la pédagogie sociale offre aux praticien·ne·s un riche répertoire d'outils pour l'apprentissage et le développement continu.

La pédagogie sociale légitime professionnellement des pratiques qui avaient été découragées voire interdites sous les régimes du NMP : former de véritables relations avec les enfants, exprimer attention et amour, soutenir les enfants à construire leurs propres réseaux relationnels, par exemple. Sous le néolibéralisme, la centralité des relations — le médium même par lequel opère la pédagogie sociale — n'était ni reconnue ni valorisée. La pédagogie sociale restaure cela au centre de la pratique professionnelle. Il est devenu évident que ce qui avait manqué n'était pas des ressources ou une réglementation, mais un cadre philosophique et éthique cohérent capable de tenir ensemble les dimensions relationnelles, développementales, basées sur les droits et communautaires du travail avec les enfants.

En contraste saisissant avec la vision profondément négative de la nature humaine du néolibéralisme, les preuves empiriques démontrent que la grande majorité des êtres humains sont prosociaux — prêts à se mettre en danger pour le bénéfice d'autrui qu'ils ne connaissent même pas, et capables de vivre harmonieusement ensemble sans recourir à la violence, et que vivre en société nous est bénéfique (Bregman, 2020). La vision positive de la nature humaine de la pédagogie sociale se reflète dans « le modèle diamant » (Eichsteller & Holthoff, 2009), conçu pour rendre les objectifs de la pédagogie sociale accessibles aux publics anglophones. Le modèle identifie quatre dimensions interconnectées de la pratique : le bien-être et le bonheur, l'apprentissage holistique, la relation et l'empowerment — le tout maintenu par une expérience positive partagée. La clarté éthique de ce modèle a mis en relief les pratiques contraires à l'éthique existantes, fournissant un cadre pratique de réflexion, de planification et d'action qui contrebalance les visions négatives qui dominent dans un secteur axé sur les déficits.

La pédagogie sociale est elle-même une théorie et utilise un vaste éventail de théories issues de ses propres disciplines et d'autres disciplines liées à la condition humaine.

Reconnaissance et sentiment de cohérence

Smith et al. (2017) s'appuient sur la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth (1995) comme contrepoids à la domination de la théorie de l'attachement, offrant une puissante lentille conceptuelle pour comprendre ce que tous les êtres humains requièrent pour se sentir confirmés en tant que personnes — amour, droits et solidarité — et ce qui arrive aux enfants qui ne sont pas vus, pas valorisés et pas aimés. Pour les enfants placés, le méreconnaissance

— le manquement à reconnaître la valeur d’une personne — n’est pas une expérience exceptionnelle mais une expérience structurelle. La confiance en soi, l’estime de soi et le respect de soi — les dimensions d’une existence sociale pleinement reconnue — sont systématiquement sapés. Accorder une attention particulière aux expériences d’amour d’un enfant, à la réalisation de ses droits et à la qualité de ses liens avec les autres offre des moyens pratiques à la fois de voir les enfants et de travailler avec eux et leurs familles.

Le cadre salutogène d’Aaron Antonovsky ne demande pas ce qui rend les gens malades, mais ce qui les maintient en bonne santé. Il identifie un sentiment de cohérence — la capacité à expérimenter le monde comme compréhensible, gérable et sensé — comme central au bien-être. La pédagogie sociale, avec son attention à la personne entière, à la communauté, à l’engagement créatif et à la réflexion critique, contribue directement aux conditions dans lesquelles cette cohérence peut se développer. Dans un pays où plus d’un enfant sur cinq présente un « trouble » de santé mentale, un accent sur la cohérence et la reconnaissance offre une approche relationnelle et non médicalisée durable, qui est urgemment nécessaire.

La distinction d’Erich Fromm entre une orientation du « avoir » (acquérir, posséder, consommer) et une orientation de l’« être » (grandir, se relier, devenir) s’applique à la comparaison entre les approches néolibérale et pédagogique sociale de l’éducation et du soin (Fromm, 1976). Le néolibéralisme privilégie l’avoir : les résultats comme possessions, les qualifications comme titre, le soin comme marchandise. La pédagogie sociale demande plutôt : qui voulons-nous être ? Quel type de société voulons-nous ? Quelles valeurs soutenons-nous cet enfant/cette personne à intérioriser, et pourquoi ?

La pédagogie sociale — Trouver « un bien commun qui nous unit »

Malgré l’environnement politique hostile, un mouvement s’est développé dans l’ensemble du Royaume-Uni et de l’Irlande, illustrant ce que bell hooks pourrait reconnaître comme « *un sentiment de communauté crée un sens selon lequel il y a un engagement partagé et un bien commun qui nous unit* » (Hooks, 1994). Le Réseau de développement de la pédagogie sociale a maintenu et développé une communauté de pratique dans les quatre nations et l’Irlande depuis 2008. La Revue internationale de pédagogie sociale, établie en 2012 comme publication en libre accès, fournit un vecteur essentiel pour la recherche et l’échange de connaissances, comblant un manque significatif dans la littérature anglophone. L’Association professionnelle de pédagogie sociale a été créée en 2017 et est maintenue par un membership restreint mais croissant de praticien·ne·s et d’académiques du monde entier. Ces réalisations ont été accomplies sans aucun financement gouvernemental.

Les systèmes européens continentaux ont la pédagogie sociale structurellement intégrée dans l'éducation, le soin, le travail communautaire et au-delà. Au Royaume-Uni, elle existe par poches — dans certains foyers pour enfants, services d'évaluation familiale, services de participation des patients du NHS, équipes de travail social des autorités locales, services de travail jeunesse, projets de cohésion communautaire pour ne citer que quelques exemples — mais davantage de services pédagogiques sociaux, de praticien·ne·s, d'éducateurs·rices et de compréhension publique sont nécessaires avant que nous puissions opérer un changement systémique.

Conclusion : La pédagogie sociale comme pratique politique urgente

Cet article a soutenu que les dégâts causés à l'éducation sociale au Royaume-Uni ne sont pas accidentels. Ils sont le produit d'un projet idéologique cohérent, bien que largement non reconnu — un projet qui a privatisé le soin, procéduralisé la pratique professionnelle, fragmenté les êtres humains, et systématiquement dévalorisé les relations, la créativité et la solidarité qui sont la substance d'une éducation large et efficace.

Les preuves de l'échec sont accablantes. Il n'y a pas eu d'amélioration discernable des résultats pour les enfants placés depuis des décennies. Les crises de santé mentale s'aggravent. Un nombre croissant d'enfants sont exclus de l'éducation. Les services jeunesse ont été dévastés. Plus d'un sur dix des anciens placés âgés de 18 à 20 ans en Angleterre font face à l'absence de domicile fixe, plus de 4 600 étant touchés chaque année — une augmentation de 54 % en cinq ans. Environ 25 % de la population adulte sans domicile fixe a vécu un placement ; 26 % des anciens placés ont dû dormir chez des proches et 14 % ont dormi à la rue (Coram, 2025). À l'âge de 24 ans, 52 % de ceux qui ont été placés ont un casier judiciaire, contre 13 % de la population générale ; plus de la moitié de tous les enfants en détention ont vécu un placement, alors que les enfants placés représentent moins de 1 % de tous les enfants (Children's Commissioner, 2022). La focalisation soutenue sur les déficits ne semble avoir fait que les approfondir.

La pédagogie sociale a offert au Royaume-Uni un moyen de voir ce qui n'avait pas été vu — et, fait crucial, une façon de penser et d'agir différemment. La vision optimiste de la nature humaine au cœur de la pédagogie sociale n'est pas naïve ; elle est, comme le démontre Bregman, empiriquement bien fondée. La célébration de l'enfance, la centralité des relations, l'engagement envers la créativité et la réflexion critique, et la posture éthique encapsulée dans le concept de *Haltung* ne sont pas des luxes. Ce sont les conditions d'une éducation efficace et globale. Les problèmes que les enfants et les personnes plus âgées éprouvent à maintenir leur

santé mentale et leur bien-être au Royaume-Uni ne peuvent pas reposer uniquement sur des solutions médicales ou psychologiques. Notre Service national de santé est incapable de répondre à la demande croissante de soutien thérapeutique qui ne soutient fréquemment pas les personnes de manière holistique ou durable. Les médicaments et la thérapie fonctionnent pour certaines personnes mais pas pour toutes. Des solutions sociales et relationnelles pour soutenir la santé mentale et le bien-être pourraient être transformatrices pour tant de personnes, pour notre société, nos sociétés, nos communautés et nos individus à travers le Royaume-Uni.

Bell hooks nous rappelle dans *Enseigner à transgresser* : « la théorie n'est pas en soi curative, libératrice ou révolutionnaire — mais elle remplit cette fonction lorsque nous lui demandons » (hooks, 1994). La tâche des académiques et des praticien·ne·s en éducation sociale et en pédagogie sociale est précisément de le lui demander. Nous devons nous rappeler que si nous, les éducateurs·rices, ne sommes pas une épine dans le pied de ceux qui sont au pouvoir alors que nous luttons pour la justice, l'égalité, la diversité et l'inclusion, nous risquons de devenir des instruments d'oppression. Les preuves de la recherche sur l'égalité sont sans équivoque — l'égalité est meilleure pour presque tout le monde (Wilkinson et Pickett, 2009). Dans un monde de plus en plus polarisé, la théorie et le travail de la pédagogie sociale — pour le bien commun — sont plus urgents que jamais. La valeur de la pédagogie sociale pour le Royaume-Uni est énorme, et cela est désormais connu. Les pédagogues sociaux·ales et les praticien·ne·s de la pédagogie sociale sont en nombre croissant grâce à d'excellentes universités et écoles accomplissant un travail remarquable, et nous en avons besoin de plus. Bien que cet article ait principalement traité des enfants placés, la pédagogie sociale n'est pas seulement pour les enfants, ni les enfants placés ; elle est pour tout le monde, l'ensemble de la société, et c'est pourquoi elle a besoin d'une compréhension sociétale et d'une motivation politique. Ceux et celles qui ont le pouvoir politique ne peuvent plus ignorer les solides preuves de la valeur et des opportunités offertes par la pédagogie sociale pour tant de personnes dans notre pays en difficulté, et nous non plus.

Références

- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*, 4(1), 47–55.
- Badry, E. & Knapp, R. (2003). Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In E. Badry, M. Buchka & R. Knapp (Eds.). *Pädagogik – Grundlagen und Sozialpädagogische Arbeitsfelder*. Munich : Luchterhand.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A Hopeful History*. London : Bloomsbury Publishing.
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133–151.
- Cameron, C. (2006). *New Ways of Educating: Pedagogy and Children's Services*. Final Report to the Esmée Fairbairn Foundation. London : Thomas Coram Research Unit.
- Cameron, C. (2007). *Social Pedagogy and the Children's Workforce*. Community Care.
- Cameron, C. (2011). *Social Pedagogy: Past, Present, Future*. In R. Jackson (ed.), *Discovering Camphill*. Edinburgh : Floris Books.
- Cameron, C., & Moss, P. (eds) (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). *Final Report of the Social Pedagogy Pilot Programme: Development and Implementation*. London : Thomas Coram Research Unit.
- Children's Commissioner (2022). *Children in custody with care experience*. London : Office of the Children's Commissioner.
- Coram (2025). *Care leavers and homelessness*. London : Coram.
- Education Policy Institute (2024). *Children Missing Education*. London : EPI.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). Conceptual foundations of social pedagogy: a transnational perspective from Germany. In C. Cameron and P. Moss (eds), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* New York : Harper & Row.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Harbo, L.J., & Kemp, R. (2020). Social pedagogical perspectives on fidelity to a manual: Professional principles and dilemmas in everyday expertise. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1): 12. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.012>.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford : Oxford University Press.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge : Polity Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.
- House of Commons Library (2025). *School exclusions in England*. London : House of Commons.

- Keep Britain Working (2025). Economic inactivity and mental health among young people. London : Keep Britain Working.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari window: a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development. Los Angeles : UCLA.
- Milligan, I. (2011). Residential child care. In M. Davies (ed.), *The Blackwell Companion to Social Work*. Oxford : Blackwell, pp. 205–212.
- Monbiot, G. (2016). Neoliberalism — the ideology at the root of all our problems. *The Guardian*, 15 April.
- National Youth Agency (2025). In publication: Youth work workforce survey. Leicester : NYA.
- NHS (2023). Mental Health of Children and Young People in England. London : NHS Digital.
- Ofsted (2025). Children’s social care in England. Manchester : Ofsted.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy: A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services*. London : Thomas Coram Research Unit.
- Petrie, S. (2010). The ‘commodification’ of ‘children in need’ in welfare markets: Implications for managers. *Social Work and Social Sciences Review*, 14(1), 9–26.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social pedagogy: an approach without fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1), 6–28.
- Smith M. Cameron C., & Reimer D. (2017) From attachment to recognition for children in care. *British Journal of Social Work*, 47, 1606–1623.
- Thatcher, M. (1987, 31 octobre). Interview. *Woman’s Own*. Récupéré depuis les archives de la Fondation Margaret Thatcher.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London : Allen Lane.

Notes

¹ Trevethick P (2014), Humanising Managerialism: reclaiming emotional reasoning, intuition, the relationship, and knowledge and skills in social work, *Journal of Social Work Practice*.

² Directrice de recherche, Centre de recherche sur la pédagogie et la participation, Université VIA, Aarhus, Danemark.